

Innoveren in universitair onderwijs

Aan mijn ouders

Innoveren in universitair onderwijs

Organisatie- en curriculumontwikkeling in een nieuwe universitaire opleiding

Innovation in academic education

Organizational and curriculum development in a new university programme

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Erasmus Universiteit Rotterdam
op gezag van de Rector Magnificus
Prof. Dr. C.J. Rijnvos
en volgens besluit van het College van Dekanen.

De openbare verdediging zal plaatsvinden
op woensdag 11 oktober 1989
om 15.45 uur

door

Jan Moen

geboren te Utrecht.

Promotiecommissie:

Promotor: prof. dr. J. Moll
Overige leden: prof. drs. J.B.M. Edelman Bos
 prof. drs. C.F. v.d. Klauw
 prof. dr. R.M. Lapré

Woord vooraf

Dit promotieonderzoek, waarvoor de eerste ideeën in 1981 ontwikkeld werden, is tot stand gekomen door een opeenvolging van leerprocessen en leerervaringen van de afgelopen vijftien jaar. Het onderzoek zou nooit gestart zijn, laat staan afgerond, als aan de wieg van de opleiding Beleid en management gezondheidszorg (B.M.G.) niet een creatief team had gestaan. Gaspard de Jong, Han Moll, Ruud Lapré, Wim van der Mijn en Aad de Roo, dank voor de vele leerzame en inspirerende uren, die ik met jullie heb doorgemaakt. Twee personen hebben bij de realisatie van dit proefschrift een onmisbare en dus essentiële rol vervuld: mijn promotor Han Moll en collega Aad de Roo. Voor de stimulerende en inspirerende rol gaat mijn dank uit naar Han Moll, die vele concepten kritisch de revue heeft laten passeren. Aad de Roo bedank ik vooral voor de betrokkenheid bij iedere fase van het onderzoek. Bijna iedere discussie leidde tot nieuwe kleine of grote invalshoeken of in ons jargon organizers of conceptualiserings. Tijdens de onderzoeksperiode ontstond in de loop van 1988 een geheel onverwachte inspiratiebron: de toekenning van een internationale onderwijsprijs, de 'Baxter Travenol World Trade Award', door de European Healthcare Management Association (E.M.H.A.) aan de studierichting Beleid en management gezondheidszorg.

Ruud Lapré, Ate Nievaart en Gerard Scholten verdienen speciale dank voor het kritisch commentaar leveren op eerdere versies van mijn manuscript. Gea Dekker, Annick Fransen, Els v.d. Schee en Gerard van der Kuilen (onder) steunden mij op voortreffelijke wijze bij het geworstel met de computer. Jan Bruggeman nam op professionele wijze de 'finishing touch' voor zijn rekening. Gerrit Koopmans ben ik erkentelijk voor het feit dat hij mij de mogelijkheden geboden heeft om het onderzoek af te ronden. Dank ben ik ook verschuldigd aan de studenten, die mij altijd ter wille waren bij het invullen van de vele enquêtes.

Bovendien wil ik mijn collega's en oud-collega's van de studierichting B.M.G. bedanken voor het stimulerende multidisciplinaire en gezellige klimaat, waarin ik de dissertatie heb kunnen voltooien. Tot slot wil ik de Moenies (Annelies, Bart, Linda en Maarten) bedanken voor de rust en de geestelijke ruimte, die zij mij gunden op de zolderkamer.

Inhoud

<i>1</i>	<i>Doel en opzet</i>	<i>11</i>
1.1	Doel en object van het onderzoek	12
1.2	De wijze van onderzoek: een case-studie	13
1.3	De begrippenkaders voor de beschrijving en de analyse	14
1.4	Interpretatiekader	16
1.5	Dataverzameling en -verwerking	17
1.5.1	Primaire data	17
1.5.2	Secundaire data	19
1.6	De beperkingen van het onderzoek	20
1.7	Globale onderzoeksopzet en hoofdstukopbouw	21
1.8	Leeswijzer	22
<i>2</i>	<i>Inleidend perspectief</i>	<i>23</i>
2.1	De typologie van professionele bureaucratie als conceptualisering	23
2.1.1	Karakteristieken van de universitaire organisatie	23
2.1.2	De typologieën van Mintzberg: structuurtypen en de samenhangende factoren	27
2.1.3	De professionele bureaucratie	31
2.1.4	Problemen en beperkingen in een professionele bureaucratie	32
2.2	'Program failure' en 'theory failure' als conceptualisering	34
2.3	De slingerbeweging in een organisatie als conceptualisering	35
<i>3</i>	<i>De ontstaansgeschiedenis van de opleiding</i>	<i>37</i>
3.1	De aanleiding	38
3.2	Eerste planontwikkeling	40
3.3	De goedkeuringsfase	42
3.5	Terugblik op de besluitvorming met betrekking tot de ontstaansgeschiedenis	44
<i>4</i>	<i>Uitgangspunten van de opleiding</i>	<i>49</i>
4.1	Het arbeidsmarktconcept en de daaruit afgeleide eindtermen	50
4.1.1	De functies voor afgestudeerden	50
4.1.2	Eindtermen	51
4.2	Het onderwijskundig concept: probleemgericht in plaats van disciplinegericht onderwijs	52
4.2.1	Overzicht ontstaansgeschiedenis probleemgestuurd onderwijs	53
4.2.2	De keuze van de B.M.G.	54
4.2.3	Onderwijskundige uitgangspunten	55
4.2.4	Motieven om tot thematisch onderwijs over te gaan	55
4.2.5	Het werken in taakgerichte groepen	56
4.2.6	Multidisciplinaire opbouw	57

4.3	Het concept van curriculum- en organisatieontwikkeling	57
4.3.1	Organisatiestructuur en -processen	58
4.3.2	Cultuur	59
4.4	Het concept van programmaevaluatie	59
5	<i>Beschrijving en analyse van de curriculumontwikkeling</i>	61
5.1	De fasen van planning en uitvoering	63
5.2	De filosofie en eindtermen van de opleiding	69
5.3	De structurering van de leerstof	70
5.4	De selectie van de leerstof en de leerdoelen	73
5.5	De keuze van de didactische werkvormen en de leermiddelen	77
5.6	De evaluatie van de leerresultaten of toetsing	84
5.7	Interne en externe randvoorwaarden	91
5.8	Curriculumveranderingen	98
5.9	Evaluatie van het programma	104
5.10	Beschouwingen over het onderwijskundig concept	109
5.11	Discrepanties tussen planning en uitvoering in het onderwijs	120
6	<i>Beschrijving en analyse van de markt</i>	123
6.1	De markt van potentiële studenten	123
6.2	Afgestudeerden en arbeidsmarkt	126
6.3	Aanbod van kwalificaties	128
6.4	Vraag naar kwalificaties	128
6.4.1	Onderzoeksmethode	128
6.4.2	Gegevens	129
6.5	Het gebruik van kwalificaties	131
6.5.1	Onderzoeksmethode	131
6.5.2	De gegevens betreffende de afgestudeerden	133
6.5.3	Samenvatting gegevens enquête onder afgestudeerden	139
6.6	Vergelijking tussen aanbod, vraag en gebruik van kwalificaties	139
7	<i>Beschrijving en analyse van de organisatieontwikkeling</i>	143
7.1	De pioniersfase versus de consolidatiefase	144
7.2.	Structuurkenmerken	144
7.3	Proceskenmerken	146
7.3.1	Communicatie	146
7.3.2	Besluitvorming	147
7.3.3	Macht	150
7.3.4	Controlemechanismen	152
7.4	Cultuurkenmerken	154
7.5	Omgevingskenmerken	159
7.6	Strategiekenmerken	161
7.7	De discrepanties	164
7.8	De overgang van simpele structuur naar professionele bureaucratie	165

8	<i>Slotbeschouwing</i>	169
8.1	Het concept van de typologie van de professionele bureaucratie	170
8.1.2	Interpretatie aan de hand van beperkte sturingsmogelijkheden	171
8.2	Het concept van theory failure en program failure	174
8.3	Het concept van de slingertheorie	175
8.4	Tot slot	176
	<i>Literatuur</i>	179
	<i>Bijlagen</i>	189
	<i>Summary</i>	225
	<i>Curriculum vitae</i>	229

1 Doel en opzet

In het begin van 1981 werd gestart met de voorbereiding voor een nieuw op te zetten studierichting Algemene Gezondheidszorg (S.A.G., momenteel B.M.G. genaamd)¹ aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Op dat moment ontstond de gedachte om via een longitudinale case-studie het gehele organisatie- en curriculumontwikkelingsproces van de nieuwe opleiding te beschrijven en te analyseren. Daarbij was het interessant om na te gaan hoe de afgestudeerden zouden functioneren in de praktijk en om te onderzoeken of de opzet van de studie aan zou sluiten bij de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

Er deed zich hier een unieke kans voor om in een bijna 'laboratoriumachtige' situatie de problematiek van innovatie in een universitaire onderwijsorganisatie te bestuderen. Daarbij kon aan eisen voldaan worden zoals starten vanaf punt nul, innovatieve uitgangspunten, een volledig opleidingstraject (twee cohorten afgestudeerden) en een ontwikkeling van een pioniersorganisatie naar een organisatie met een meer routinematig karakter. Bovendien was het mogelijk vanaf het begin van de ontwikkeling systematisch alle relevante informatie te verzamelen.

Gezien deze situatie werd besloten tot een wetenschappelijke studie van een onderwijsontwikkeling van startpunt tot en met het 'eindpunt' (de eerste cohort afgestudeerden), vanuit organisatorische, onderwijskundige en arbeidsmarktsociologische invalshoeken.

In de loop van de tijd kreeg de algemene vraagstelling meer vorm. Tijdens de onderzoeksperiode viel te bespeuren, dat er discrepanties waren ontstaan tussen de oorspronkelijke planning en de feitelijke uitvoering van het curriculum, in het bijzonder ten aanzien van de gekozen innovatieve concepten. De vraag trad dan ook op de voorgrond: zijn deze discrepanties vanuit een theoretisch organisatiekundig perspectief te interpreteren, in het bijzonder tegen de achtergrond van sturingsmechanismen in een professionele organisatie?

Met dit onderzoek proberen we een antwoord te vinden op de volgende vraag: wat zijn de mogelijkheden en de beperkingen om innovaties of onderwijsvernieuwingen in een onderwijsorganisatie te realiseren?

¹ In 1987 is de studierichting Algemene Gezondheidszorg (S.A.G.) van naam veranderd in studierichting Beleid en Management Gezondheidszorg (B.M.G.). In dit boek is voor de huidige naam gekozen: B.M.G..

1.1 DOEL EN OBJECT VAN HET ONDERZOEK

Het doel van dit onderzoek is het verkrijgen van meer inzicht in de mogelijkheden en beperkingen van sturingsmechanismen in een professionele organisatie. Object van het onderzoek is onderwijsinnovatie in een universitaire organisatie. Op grond van de literatuur kan verondersteld worden, dat innovaties in een professionele organisatie door bepaalde factoren belemmerd worden (Gross et al., 1972, Mintzberg, 1988, van Wieringen, 1986). Bijvoorbeeld: de sturingsmogelijkheden kunnen beperkt zijn; ideeën of vooronderstellingen kunnen onjuist zijn; er zijn te veel praktische belemmeringen bij de uitvoering; de organisatieleden vallen terug in traditionele patronen. Op grond hiervan kan men verschillen verwachten tussen planning en uitvoering.

In deze studie wordt met behulp van een case-studie het proces van organisatie- en curriculumontwikkeling van de studierichting B.M.G. bestudeerd, vanaf de start tot en met het 'eindprodukt' (afgestudeerde studenten). Interpretatie van de opgespoorde discrepanties, ten einde zicht te krijgen op de sturingsmogelijkheden, zal plaatsvinden in termen van drie theoretische inzichten of kernconcepten (zie paragraaf 1.4).

De studierichting B.M.G. heeft een doelbewuste poging ondernomen om innovatieve concepten toe te passen in het universitaire onderwijs. Omdat de ontwikkeling vanaf het begin is gevolgd, was het mogelijk een innovatieve onderwijsontwikkeling van een universitaire organisatie in detail te bestuderen. Het gaat hierbij om de volgende innovatieve concepten, die in hoofdstuk 4 uitvoerig zullen worden beschreven:

- Het concept van curriculum- en organisatieontwikkeling.
- Het onderwijskundig concept.
- Het concept van programmaevaluatie.
- Het arbeidsmarktconcept.

Om het onderzoeksdoel te realiseren is een analyse verricht van het proces van curriculum- en organisatieontwikkeling en van de resultaten van het onderwijsproces (met betrekking tot de afgestudeerden en de aansluiting op de arbeidsmarkt). Als leidraad zijn de volgende vragen geformuleerd.

- a Wat is de ontstaansgeschiedenis van de opleiding en wat zijn de bepalende factoren geweest voor de goedkeuring van de opleiding?
- b Wat zijn de innovatieve uitgangspunten van de opleiding?
- c Hoe heeft de filosofie, planning, operationalisering, uitvoering, resultaten en terugkoppeling ten aanzien van de curriculumontwikkeling zich in de loop van de tijd ontwikkeld. En in hoeverre zijn er discrepanties te constateren tussen de oorspronkelijke planning en feitelijke uitvoering van het curriculum?

- d Hoe heeft de ondersteunende onderwijsorganisatie zich in de loop van de tijd ontwikkeld in samenhang met het proces van curriculumontwikkeling?
- e Welke posities hebben de afgestudeerden op de arbeidsmarkt verworven, komen deze overeen met de oorspronkelijke ideeën en wat vinden de afgestudeerden achteraf, op basis van werkervaring, van de opleiding?
- f Op welke wijze kunnen de discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en feitelijke uitvoering van het curriculum geïnterpreteerd worden?

1.2 DE WIJZE VAN ONDERZOEK: EEN CASE-STUDIE

De wijze van onderzoek is een longitudinale 'single' case- studie of eenvoudige gevalsstudie (Yin, 1981, 1984). Aangezien het onderzoek mede gericht is op de constatering en interpretatie van de discrepanties tussen feitelijke en geplande uitvoering, kan dit onderzoek volgens Grunwald-Schindl en Kraan-Jetten (1985) getypeerd worden als uitvoeringsevaluatie of procesevaluatie met als criteriumvariabele de mate waarin de uitvoering volgens plan verloopt.

De case-studie is longitudinaal, omdat er voor een aantal opvolgende meetmomenten gekozen is, die het mogelijk maken de resultaten over de tijd te vergelijken. Hierdoor kan men processen op het spoor komen, die de onderzoeker zouden ontgaan met een momentopname. Die processen kunnen belangrijk verklaringsmateriaal opleveren (van der Zwaan, 1984). In de terminologie van Swanborn (1984) zouden we hier ook kunnen spreken van een trendonderzoek. Volgens hem is het winstpunt van trendonderzoek boven één momentopname dat een resultaat van verschuivingsprocessen op één of meer aspecten is vast te stellen.

De ontwikkeling van de studierichting B.M.G. wordt beschreven en geanalyseerd vanaf de eerste gedachtenontwikkeling tot aan het moment dat de organisatie een zeker routinematig karakter krijgt. Dit betekent dat de case-studie zich uitstrekt over een periode van ruim tien jaar (vanaf 1977 tot en met 1 september 1988) en betrekking heeft op het curriculum, de onderwijsorganisatie van de studierichting, de arbeidsmarkt voor de afgestudeerden, de afgestudeerden en de bij de studierichting horende populaties van studenten (tot 1 sept. 1988 een jaarlijkse instroom van 75) en docenten (in september 1988 ongeveer 25 formatieplaatsen).

1.3 DE BEGRIPPENKADERS VOOR DE BESCHRIJVING EN DE ANALYSE

Het onderzoek omvat drie kernelementen: de curriculumontwikkeling, de arbeidsmarkt en de organisatieontwikkeling. Voor elk van deze elementen is een begrippenkader ontwikkeld.

Begrippenkader voor beschrijving en analyse van curriculumontwikkeling²

Curriculumontwikkeling is de ontwikkeling van een programma van onderwijsactiviteiten. De volgende elementen kunnen in curriculumontwikkeling onderscheiden worden (vgl. Wheeler, 1967):

- De filosofie en de eindtermen van de opleiding.
- De structurering van de leerstof.
- De selectie van de leerstof en leerdoelen.
- De keuze van de didactische werkvormen en leermiddelen.
- De evaluatie van de leerresultaten (toetsing).
- Interne en externe randvoorwaarden.
- Curriculumveranderingen.
- De evaluatie van de opleiding.

De wijze, waarop de elementen van curriculumontwikkeling zich in de tijd hebben ontwikkeld, wordt beschreven en geanalyseerd met behulp van een fasemodel voor strategische planning, gebaseerd op Keuning en Eppink (1985). Dit model omvat de volgende fasen:

filosofie → planning → operationalisering → uitvoering → resultaat → terugkoppeling

Deze beschrijving en analyse van de ontwikkeling van de elementen in de verschillende fasen is bedoeld om inzicht te verkrijgen in de discrepanties tussen planning en uitvoering.

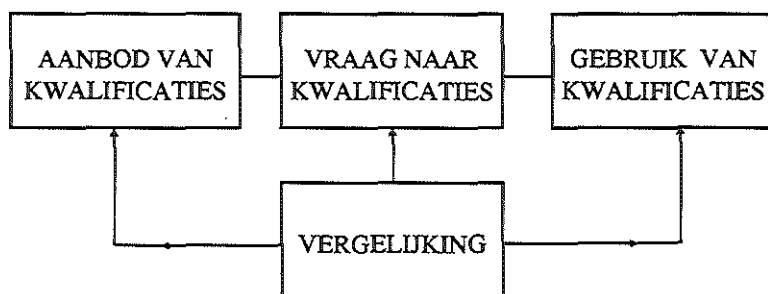
² Zie hoofdstuk 5

Begrippenkader voor de beschrijving en analyse van de markt³

Onder markt wordt hier verstaan de studentenmarkt (het aanbod van potentiële studenten) en de arbeidsmarkt voor de afgestudeerden. Voor de beschrijving en analyse van de arbeidsmarkt wordt het volgende begrippenapparaat gehanteerd, dat regelmatig gebruikt wordt voor de analyse van aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt (Vlaskamp, Hövels, 1979). In het begrippenapparaat wordt een onderscheid gemaakt tussen:

- de kwalificatie van de beroepsbeoefenaar (de aangeboden kwalificatie),
- de vraag naar kwalificatie, zoals die door de werkgever meer of minder samenhangend met de werkelijke functie-eisen wordt geformuleerd,
- het feitelijke gebruik in de functie van de kwalificatie van de beroepsbeoefenaar.

In schema ziet het begrippenapparaat er als volgt uit:



In de case-studie worden de drie componenten: aanbod, vraag en gebruik van kwalificaties, met elkaar vergeleken ten einde discrepanties vast te stellen.

Begrippenkader voor de beschrijving en de analyse van het proces van organisatieontwikkeling⁴

De ontwikkeling van de onderwijsorganisatie van de studierichting zal in het onderzoek beschreven worden aan de hand van vijf organisatiekenmerken (deels ontleend aan Hall, 1986), waarbij vier proceskenmerken nader onderscheiden kunnen worden:

³ Zie hoofdstuk 6

⁴ Zie hoofdstuk 7

STRUCTUURKENMERKEN

PROCESKENMERKEN

CULTUURKENMERKEN

OMGEVINGSKENMERKEN

STRATEGIEKENMERKEN

COMMUNICATIE

BESLUITVORMING

MACHT

CONTROLEMECHANISMEN

De ontwikkelingen in de tijd zullen worden geanalyseerd met behulp van de typologie van Mintzberg. Daartoe worden ze bestudeerd vanuit het perspectief van de overgang van een zogeheten simpele structuur naar een professionele bureaucratie (Mintzberg, 1979, 1988). Zie hiervoor verder hoofdstuk 2. Ook hier zal getracht worden inzicht te verkrijgen in de discrepanties tussen de planning en de uitvoering.

1.4 INTERPRETATIEKADER

De bedoeling is dat de discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en uitvoering geïnterpreteerd worden, teneinde meer inzicht te krijgen in mogelijkheden en beperkingen van sturingsmechanismen. De literatuur biedt vele en uiteenlopende mogelijkheden tot interpretatie. In deze studie zal de aandacht beperkt blijven tot drie invalshoeken, waarbij het accent zal komen te liggen op de eerstgenoemde:

- a interpretatie in termen van de algemene beperkingen, die volgens Mintzberg (1979) bestaan ten aanzien van de sturingsmechanismen in een professionele organisatie;
- b interpretatie in termen van de mate waarin de discrepanties kunnen worden toegeschreven aan 'theory failure' (verkeerde uitgangspunten/vooronderstellingen) en 'program failure' (ontoereikende uitwerking en uitvoering) (vgl. Weis, 1972);
- c interpretatie in termen van de slingerbeweging die een organisatie (zowel qua structuur als processen) ondergaat in zijn 'life cycle' (vgl. Visser, 1986).

In hoofdstuk 2 zal dit theoretisch perspectief uitgebreid worden toegelicht.

1.5 DATAVERZAMELING EN -VERWERKING

1.5.1 *PRIMAIRE DATA*

Primaire data zijn verkregen door middel van een breed scala van instrumenten: enquêtes, ongestructureerde interviews, een advertentieonderzoek en participerende observatie.

Enquêtes

De volgende enquêtes zijn afgenomen (zie ook hoofdstuk 5 en 6):

- een per brief verzonden enquête over de studiekeuze en -verwachtingen van de aspirant eerstejaars B.M.G.-studenten (zie bijlage 4). Deze enquête werd gedurende de eerste drie jaren in augustus afgenomen vóór het moment, dat men het onderwijsmateriaal ontving.
- een enquête over de evaluatie van taken; dit zijn praktijkgevallen die tijdens groepsonderwijs bestudeerd worden, in het allereerste studiejaar tijdens de eerste vier blokken, de zogeheten taakevaluatie (zie bijlage 1). De enquêtes werden anoniem door de studenten tijdens groepsonderwijs ingevuld en door de docent verzameld. De studenten moesten de antwoorden invullen op een gecodeerd standaardformulier, dat door de computer werd ingelezen.
- een enquête over de waardering van elk onderwijsblok (gedurende de eerste vijf jaar), een zogeheten blokenquête (zie bijlage 2). Deze blokenquêtes werden anoniem door de studenten na afloop van het groepsonderwijs ingevuld en door de docent verzameld.
- een enquête over de waardering van elk studiejaar (gedurende de eerste vijf jaar), een zogeheten jaarenquête (zie bijlage 3). Ook deze jaarenquêtes werden anoniem na afloop van het groepsonderwijs door de studenten ingevuld en door de docent verzameld.
- een enquête onder afgestudeerden (zie bijlage 9 en hoofdstuk 6) over hun functie en de relatie met de gevolgde opleiding. Per post werden de afgestudeerden ondervraagd over hun functie en de gevolgde opleiding. Deze enquête werd in augustus 1988 afgenomen.
- een éénmalige enquête onder de 'nulde', eerste-, tweede- en derdejaarsstudenten ten aanzien van hun studiegedrag in probleemgestuurd onderwijs in vergelijking met traditioneel onderwijs (zie bijlage 5 en hoofdstuk 5). Aan het einde van een aantal colleges werden de aanwezige studenten verzocht deze vragenlijst in te vullen. De enquêtes vonden plaats in de tweede helft van het studiejaar (voorjaar, 1988), de 'nulde' jaars werden tijdens één van de eerste colleges begin september 1988 ge-enquêteerd.

Door instructie aan de docenten en de studenten, de kleinschaligheid van de opleiding en de bekendheid van de onderzoeker binnen de opleiding kon steeds een hoge respons (variërend van 90% tot 100%) worden bereikt.

De vragenlijsten, uitgezonderd de twee laatstgenoemde, werden door een projectgroep, bestaande uit docenten en de onderzoeker, geconstrueerd. Hierbij stonden de behoefte van de docenten en de bruikbaarheid voor programmaevaluatie voorop (zie hoofdstuk 5).

Men dient zich de vraag te stellen in hoeverre de oordelen van de studenten, voor het merendeel in het kader van satisfactiemetingen, betrouwbaar en valide zijn. De meeste onderzoeken op dit terrein wijzen erop, dat studentenoordelen voldoende betrouwbaar en valide zijn voor beoordelingsdoeleinden (de Jeu, 1985, Gijselaers, 1988, Cohen, 1980, Howard en Conway, 1985), zeker wanneer de omvang van de studentenpopulatie die oordeel geeft aanzienlijk is (Marsh en Hocevar, 1984)(zie ook paragraaf 5.9). De bruikbaarheid voor de programmaevaluatie is in de loop van de jaren toegenomen: door herhaalde enquêteringen wordt de onderlinge vergelijkbaarheid van de gegevens vergroot.

De vragenlijsten bevatten zowel open als gesloten vragen. De gesloten vragen hebben meestal het karakter van een vijfpuntsschaal, waarbij aangaande de vragenlijst voor afgestudeerden zorg is gedragen voor een evenwichtige verdeling van positief en negatief geformuleerde items, volgens de eisen die aan een Likertschaal worden gesteld (Reuling, 1987). Tevens is geprobeerd deze vragen eenduidig en eendimensionaal te formuleren, zodat zij door de respondenten slechts vanuit één gezichtspunt konden worden beantwoord. Bij de antwoordcategorieën van de gesloten vragen is rekening gehouden met de mogelijkheid om gegevens van de studentencohorten door de tijd heen te vergelijken.

De open vragen hebben het voordeel, dat de verkregen informatie genuanceerder kan zijn. Een ander belangrijk voordeel, met name voor een nieuwe opleiding, is dat men uit de antwoorden signalen en trends kan halen voor de bijstelling van het curriculum. Nadelen van open vragen zijn, dat het verwerken en ordenen moeilijkheden kan opleveren en veel tijd vraagt. De open vragen hebben volgens Segers (1983) een lage betrouwbaarheid. Het is immers dikwijls min of meer toevallig waar de respondent aan denkt.

Ten aanzien van de verwerking van de data kan vermeld worden dat de kwalitatieve gegevens van iedere enquête werden geclusterd, terwijl de kwantitatieve gegevens met behulp van de computer en het statistische programma S.P.S.S.X. in tabellen werden gegroepeerd en verwerkt.

Ongestructureerde interviews

Vanwege het kwalitatieve karakter van het onderzoek is gebruik gemaakt van ongestructureerde interviews (Maso, 1987): de vragen lagen van tevoren niet vast. Bij zowel studenten als docenten en afgestudeerden zijn in beperkte mate ongestructureerde interviews afgenomen. De gebruikte checklist hiervoor bestond uit de vragenlijst voor de waardering van de onderwijsblokken. De informatie verkregen uit deze interviews is gebruikt als ondersteuning van het overige empirische materiaal. Voor het reconstrueren van de voorgeschiedenis van de B.M.G. is een interview gehouden met een ambtenaar van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen over de beslissing om de E.U.R. toestemming te verlenen een opleiding als de B.M.G. te starten.

Advertentieonderzoek

Gedurende de eerste drie en half jaar van de opleiding is de vraag naar beleidsondersteunende- of staffuncties in de gezondheidszorg, met daarbij kwalificaties en functies, via advertenties gevolgd. Daartoe zijn iedere week de advertenties uit de zaterdageditie van een landelijk dagblad gevolgd. Deze advertenties blijken een betrouwbare bron voor dergelijke informatie te zijn.

Participerende observatie

Er was tijdens de onderzoeksperiode sprake van een observatie van een groep vanuit een positie in die groep, de participatieve waarneming (Segers, 1983). Daarbij vervulde de onderzoeker in bepaalde periodes verschillende rollen, namelijk die van docent, onderzoeker, studieadviseur, docententrainer en directeur (zie voor de beperkingen hiervan 1.6).

1.5.2 SECUNDAIRE DATA

De secundaire data die verzameld en geanalyseerd zijn, bestonden uit de notulen van besturen en commissies, beleidsnota's, documenten en briefwisselingen binnen de studierichting en de universiteit. Deze bronnen zijn met name gebruikt voor het descriptieve deel (ontstaansgeschiedenis en het proces van organisatie- en curriculumontwikkeling). Voorts werd gebruik gemaakt van bestaande databestanden als universitaire inschrijfgegevens en studieresultaten. Daarnaast werd literatuurresearch verricht met betrekking tot de onderwerpen 'school of public health', curriculumontwikkeling, organisatieontwikkeling, probleemgestuurd onderwijs, programmaevaluatie, relatie arbeidsmarkt-onderwijs en professionele organisaties.

Terzijde kan opgemerkt worden, dat de dataverzameling in deze studie niet afzonderlijk gepresenteerd is. Wij menen met Maso (1987), dat in een kwalitatief onderzoek de dataverzamelings- en analysemomenten elkaar dienen af te wisselen.

1.6 DE BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

De nadelen van een case-studie betreffen vooral de beperkte generaliseerbaarheid en het ontbreken van controleerbaarheid, terwijl anderzijds volgens de methodologische principes als voordeel de mate van interne validiteit bij dit type onderzoek hoog is. Van Hoesel (1985) brengt naar voren dat de opbrengst van een case-studie, naast de geldigheid van de bevindingen voor de betrokken case zelf, groter kan zijn dan bij ander type onderzoek, wanneer het gaat om de toepassing of toetsing van een bestaande theorie.

Volgens van der Zwaan (1984) worden de nadelen wat betreft generaliseerbaarheid en controleerbaarheid verkleind doordat het in een case-studie veelal gaat om een 'live' systeem en om 'live' processen daarbinnen, zodat het inzicht van de onderzoeker wordt vergroot. Dit sluit aan bij de visie van Kaluzny en Veney (1980), die stellen dat de case-studie een ideale vorm is voor de bestudering van organisatieprocessen, omdat het de mogelijkheid geeft een organisatie in de tijd te volgen. Bovendien kunnen gedetailleerde feiten en gebeurtenissen het inzicht in het te onderzoeken proces versterken. Geheel in deze lijn stelt Zwart (1973), dat door de gedetailleerdheid en de diepgang van de informatie deze methode zich uitstekend leent voor vraagstukken, die te maken hebben met de verandering en ontwikkeling van verschijnselen of situaties. Bovendien is er géén gebondenheid aan één bepaalde manier van gegevensverzameling, hetgeen voor de onderzoeker flexibiliteit creëert.

Met de opmerking van Zwart (1973) dat de methode van de case-studie altijd gebaseerd is op intensieve interactie tussen de onderzoeker en het individu of de groep, die object is van het onderzoek, komen we tegelijkertijd op de andere beperkingen van dit onderzoek. Zo stelt Segers (1983), dat foutenbronnen, die tot vertekening in de participerende observatie kunnen leiden, welke in navolging van Riley (1963) omschreven kunnen worden als het 'biased-viewpoint effect' en het 'absence of control effect'. Het eerste houdt in, dat er sprake is van een potentiële beperking van de perceptie van de onderzoeker bij de actie die hij bestuderen wil, omdat hij als participant-onderzoeker alleen die aspecten wil zien, die waarneembaar zijn vanuit de rol die hij zelf in de groep vervult. Bij het 'absence of control effect' moeten we denken aan niet beoogde en oncontroleerbare invloeden,

omdat het gedrag dat bestudeerd wordt, immers het produkt is van de groep, waarvan de onderzoeker zelf deel uitmaakt (zie ook Segers, 1983).

Een andere beperking vloeit voort uit de bestudeerde periode van de onderzochte case-studie. Een langere onderzoeksperiode was beter geweest, met name wat betreft de arbeidsmarkt en het verder uitkristalliseren van de organisatie. Volgens Kimberley en Miles (1980) kan bij het langer bestaan van een organisatie de 'life cycle' van de organisatie beter onderzocht worden. Dit brengt ons bij andere sterke en zwakke punten van dit onderzoek, die gerelateerd zijn aan de positie van de onderzoeker. Het zwakke punt, dat de onderzoeker verschillende rollen tijdens het proces van organisatie- en curriculumontwikkeling heeft vervuld van pionier tot docent, directeur en onderzoeker, kan men tegelijkertijd als een sterk punt beschouwen. Zeker als we dit plaatsen in het perspectief van een longitudinale case-studie. Immers qua informatie en dataverzameling zit de onderzoeker dicht bij de 'bron', terwijl de onderzoeker een aantal processen heeft kunnen meemaken (het eerder aangehaalde 'live' systeem, van der Zwaan, 1984). Daarmee is de hoop en de verwachting, dat de onderzoeker aan deze case-studie toegevoegde waarde kan geven. De beperkingen heeft de auteur getracht te ondervangen, doordat een aantal medewerkers van het 'eerste uur' bereid was na lezing van deze studie de onderzoeker op eventuele interpretatie of analysefouten te wijzen.

1.7 GLOBALE OPZET EN HOOFDSTUKOPBOUW

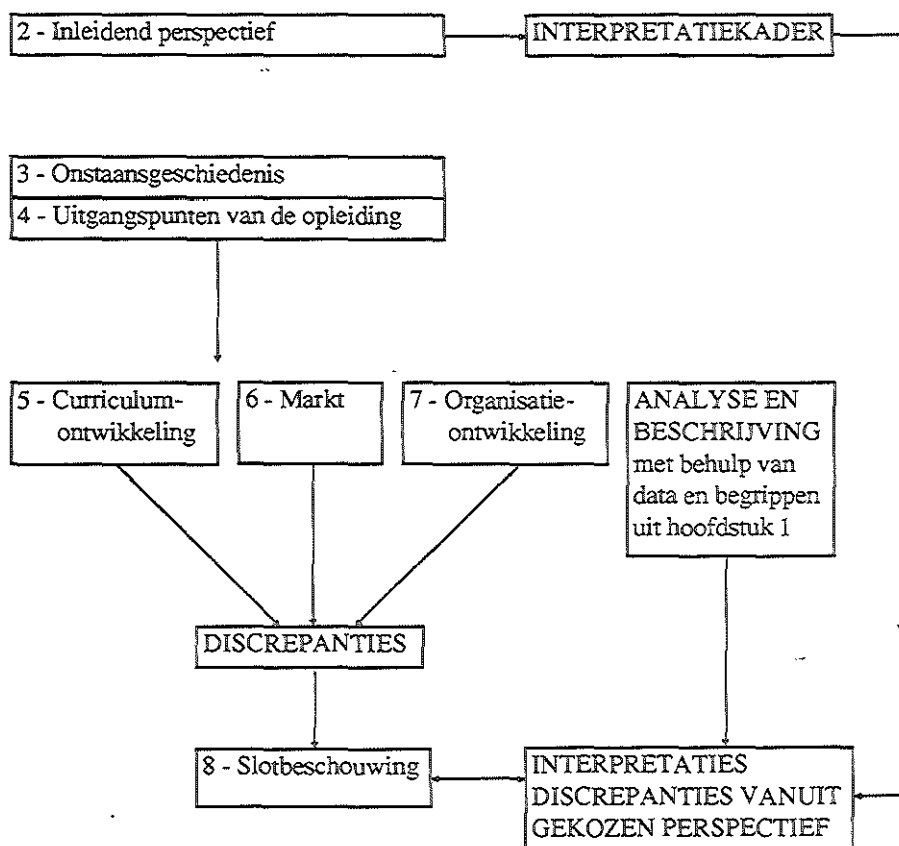
Uitgaande van de case-studie als onderzoeksstrategie geven we hier de globale opzet van deze studie aan de hand van de hoofdstukindeling. Eerst wordt een inleidend perspectief geschetst, dat opgevat kan worden als een nadere uitwerking van het interpretatiekader van de discrepanties, die in het kader van dit onderzoek worden beschreven en bestudeerd.

Hierna zal een beschrijving gegeven worden van de ontstaansgeschiedenis en uitgangspunten van de opleiding, die door de studierichting B.M.G. wordt verzorgd. Vervolgens zal het onderzoek voor de beschrijving en de analyse uitwaaiëren naar drie hoofdaspekten: het proces van curriculumontwikkeling, de markt en het proces van organisatieontwikkeling. Daarbij zullen per hoofdaspect de discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en uitvoering op een rij gezet worden. De case-studie wordt afgerond met een interpretatie van de discrepanties in termen van de drie hierboven vermelde kernconcepten (zie verder hoofdstuk 2). Op pagina 22 is schematisch het onderzoeksopzet en de daarmee samenhangende hoofdstukindeling weergegeven.

1.8 LEESWIJZER

Degenen die in het bijzonder belangstelling hebben voor de organisatie-ontwikkeling en de organisatiekundige aspecten, worden aangeraden allereerst de hoofdstukken 2, 7 en 8 te lezen. Als interesse bestaat voor curriculumontwikkeling en onderwijskundige aspecten zijn wellicht de hoofdstukken 3, 4 en 5 het meest interessant. De arbeidsmarkt en de relatie met de B.M.G.-opleiding wordt in hoofdstuk 6 belicht.

Schema 1.1 Onderzoeksopzet en hoofdstukindeling



2 Inleidend perspectief

Het hieronder uit te werken perspectief vormt in deze studie de bedding en het interpretatiekader met betrekking tot het gekozen onderzoeksdoel. De vraag is of de op te sporen discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en feitelijke uitvoering van het curriculum geïnterpreteerd kunnen worden vanuit een te ontwikkelen theoretisch perspectief. In dit hoofdstuk zal een inleidend theoretisch perspectief geschetst worden, dat in het laatste hoofdstuk (8) als interpretatiekader gebruikt zal worden. Dit perspectief omvat drie theoretische inzichten, waarvan de eerste centraal staat:

- 1 Mintzberg (1979) geeft algemene beperkingen aan van een professionele organisatie of bureaucratie op het gebied van sturing van organisaties en op het gebied van innovaties. Interpretatie van de discrepanties worden in dit licht gezien. Vanuit de literatuur zijn nog twee andere complementaire interpretatiemogelijkheden te distilleren (zie 2 en 3).
- 2 Innovatie lukt niet als het idee niet goed is ('theory failure') of de uitvoering ontoereikend is door praktische belemmeringen ('program failure').
- 3 Slingerbeweging tussen organisatiestructuur en -processen: het betreft hier het herzien van ideeën in het licht van praktische ervaringen. Het idee is misschien wel goed, maar in het licht van de ervaringen kiest men voor het vaak eerder beproefde alternatief.

Deze drie conceptualiseringën zullen achtereenvolgens in dit hoofdstuk aan de orde komen.

2.1 DE TYPOLOGIE VAN PROFESSIONELE BUREAUCRATIE ALS CONCEPTUALISERING

2.1.1 KARAKTERISTIEKEN VAN DE UNIVERSITAIRE ORGANISATIE

De organisatiesociologie bestudeert onder andere de centrale kenmerken van organisaties en de relatie tussen organisaties en hun omgeving. Deze kenmerken fungeren dan als indelingscriteria op basis waarvan een classificatie of systematiek van organisaties kan worden ontwikkeld (Lammers, 1983). Uit de organisatiesociologische literatuur blijkt dat zowel het professionele karakter als besluitvormingsprocessen worden gebruikt om de universitaire organisatie te typeren. Achtereenvolgens zullen deze beide elementen besproken worden.

Professionele organisatie

Een gelijktijdige groei van professionalisering van werk en bureaucratisering van organisaties heeft ertoe geleid, dat het onderwerp professionele organisaties de afgelopen tientallen jaren een belangrijke topic is geworden in het veld van de organisatieanalyse (Morrissey, Gillespie, 1975). Ook in Nederland zijn enige publikaties over professionele organisaties verschenen zoals Mok (1973) en van der Krogt (1981), meer toegespitst op de universitaire organisatie de Moor (1967), Lammers (1970, a en b), Marx (1978) en Groot (1988).

Scott (1965, geciteerd in: de Rooy, 1985) definieert professionele organisaties als organisaties, waarin professionals de centrale rol vervullen bij het bereiken van de primaire doeleinden. Het komt erop neer, dat de organisatie aan de professionals een zeer grote autonomie verleent in de definiëring van de problemen, waar de professionals mee te maken krijgen en de manier waarop zij hun werkzaamheden verrichten (Freidson, 1981). Anders gezegd: in dit type organisatie zijn de beslissingsbevoegdheden sterk gedecentraliseerd. Universiteiten worden door Scott gerekend tot de categorie autonome professionele organisaties; dat wil zeggen dat de groep professionals een aanzienlijke verantwoordelijkheid heeft ten aanzien van het bepalen en ten uitvoer brengen van doelstellingen, het vaststellen van kwaliteitscriteria en het houden van toezicht op de handhaving ervan (Scott, 1982). In feite betekent dit onder meer, dat dit type organisatie doortrokken is van het beginsel dat je elkaar zo veel mogelijk moet vrijlaten op professioneel gebied (Verhaaren, 1987).

Evenals een ziekenhuis is er in een universitaire professionele organisatie sprake van een duale zeggenschapsstructuur; er is een scherpe scheiding tussen de professionele sector en de beheerssector (Lammers, 1983, Al, 1981). Zo lopen er enerzijds hiërarchische zeggenschapslijnen binnen de voorwaardenscheppende deelorganisatie, die opgebouwd is volgens bureaucratische principes. Anderzijds vormen de professionals de collegiale deelorganisatie, waarbinnen niet of nauwelijks sprake is van hiërarchische relaties. Tegen de achtergrond van deze dualistische zeggenschapslijnen is aan het einde van de jaren zeventig een andere organisatietypologie in zwang gekomen namelijk die van de professionele bureaucratie (Mintzberg, 1979),¹ welke in de volgende paragraaf uitvoerig behandeld zal worden.

Glassman (1973) en Weick (1976) komen met de karakterisering van onderwijsorganisaties als losjes gekoppelde systemen, 'loosely coupled systems'. Er is sprake van een loszandstructuur, omdat doelbewuste sturing en coördinatie in de organisatie ontbreekt of gebrekkig tot stand komt. Geheel in de

¹ Overigens is deze typologie als 'mengtype' al eerder door Litwak in 1961 geïntroduceerd.

lijn van deze benadering introduceert Marx (1975) het begrip 'segmentale' organisatie en Koot (1983) het begrip 'segmentenorganisatie'. Hiermede wordt bedoeld dat de interne organisatie uit een verscheidenheid van losse segmenten is opgebouwd. Deze segmenten ontstaan door verschillen in professionele belangstelling en identiteit (Bucher, Stelling, 1969). De nadruk op individuele autonomie maakt de instellingsidentiteit zwak. Er is eigenlijk één metanorm: niet praten over de gezamenlijke normen en waarden, maar elkaar vrij laten in de beroepsuitoefening (van der Krogt, Verhaaren, 1986).

Zo zou men de segmentale universitaire organisatie kunnen typeren als een individualistische professionele organisatie, waar met name de hoogleraar een grote mate van autonomie heeft. Deels onder invloed van en gekanaliseerd door de W.U.B. (1970) heeft er een verschuiving plaatsgevonden van een individualistische naar een meer collegiale professionele organisatie (Heijink, 1978). Binnen dit bestuursregime is niet zozeer de individuele hoogleraar autonoom, alswel de groep van professiegenoten of het vak-groepsbestuur. Door auteurs als Verhaaren (1983) en Marx (1975) wordt er voor gepleit professionele organisaties zich te laten ontwikkelen van 'segmentale' naar 'cliëntgerichte' organisaties.

Besluitvormingsprocessen

Baldrige (1978) komt op basis van een onderzoek bij meer dan honderd Amerikaanse universiteiten tot de volgende kenmerken van het universitaire besluitvormingsproces:

- inactiviteit,
- wisselende participatie,
- pressiegroepen met verschillende doelen en waarden,
- omvangrijke conflicten,
- beperkt gezag.

De Roo en Moen (1979) komen, naar analogie van het evaluatierapport van de Commissie voor de Bestuurshervorming (1979) betreffende de Wet Universitaire Bestuurshervorming 1970 (W.U.B.), in een case-studie tot de conclusie, dat het besluitvormingsproces met betrekking tot curriculumbeslissingen aan een traditionele faculteit zeer ineffectief verloopt. Zo'n proces heeft de volgende karakteristieken: veel 'non-decisions', weinig steun voor en niet tijdig nemen van besluiten. De ineffectiviteit van de besluitvorming wordt verklaard aan de hand van de volgende kenmerken van het besluitvormingsproces: complexe besluitvorming, lage participatiegraad van docenten in de besluitvorming, diffuse steun voor voorgestelde besluiten en langdurige onderhandelingen. Cohen, March en Olsen (1972), Cohen en March (1974) en March en Olsen (1979) karakteriseren de universitaire organisatie volgens het model van de 'organized anarchy'. Het model is interessant, omdat hier,

in tegenstelling tot de meer gangbare organisatietheorieën over besluitvorming, niet het rationele karakter van organisationele besluitvorming als uitgangspunt genomen wordt en er zelfs niet uitgegaan wordt van min of meer rationele strategieën van partijen en groepen, die met elkaar in conflict verkeren (van Dijk, 1980). Karakteristieken van dit model zijn: een onduidelijke technologie, fluctuerende participatie van de organisatieleden, geringe kennis van de omgeving en problematische preferenties.

Volgens de bovengenoemde auteurs neemt in de universitaire anarchie ieder individu zijn beslissingen voor wat betreft het werkproces. Hoogleraren en wetenschappelijke medewerkers beslissen hoe, wat en wanneer er gedoceerd wordt. Studenten beslissen hoe, wat en wanneer ze leren. De wetgever en de geldgevers bepalen hoe, wat en wanneer ze ondersteunen. Er vindt geen coördinatie plaats en geen controle over wat tot stand gebracht wordt. Cohen en March komen op basis hiervan tot het volgende beeld. De universiteit is een organisatie, waarin de algemene middelen de mensen in staat stellen verschillende richtingen in te gaan zonder coördinatie, waarin leiders relatief zwak zijn en beslissingen worden bereikt door een niet-gecoördineerde actie van individuen. Beslissingen zijn vaak onbedoeld en niet gepland. In zulke omstandigheden fungeren de leiders primair als katalysator. Zij kanaliseren de activiteiten op een handige manier. Zij leiden niet, maar zij onderhandelen. Beslissingen worden niet genomen, zij vinden gewoon plaats. Vandaar dat deze besluitvorming getypeerd wordt in de vorm van de metafoor: het vuilnisbakmodel, 'garbage can theory' (March, Olsen, 1979).

Volgens Groot (1988) en Moen (1977) zijn ook in de Nederlandse situatie aspecten van het bovengenoemde vuilnisbakmodel te herkennen. Het besluitvormingsproces valt volgens Groot (1988) als volgt te karakteriseren:

- Het besluitvormingsproces wordt gekenmerkt door een lange doorlooptijd en een vaak onderbroken, schoksgewijs tot stand komen van de besluitvorming.
- Reeds doorlopen fasen van het besluitvormingsproces worden veelvuldig herhaald, waardoor reeds vastgestelde (deel)plannen dienen te worden bijgesteld.
- De formele besluitvorming en de realiteit lopen, onder meer door intensieve toepassing van informele besluitvormingsprocessen, de kans ontkoppeld te raken.

Complementair aan de bovenstaande constatering komt van der Klauw (1981) met de observatie, dat facultaire besluitvorming ten aanzien van het onderwijs plaatsvindt op grond van belangentegenstellingen van de facultaire groepen. Deze groepen vormen steeds wisselende coalities, afhankelijk van de belangen die in het geding zijn.

Op basis van een empirisch onderzoek, uitgevoerd bij twintig Zweedse instellingen voor het wetenschappelijk onderwijs, stellen Axelsson en Rosenberg (1979) dat de besluitvorming in die organisaties gekenmerkt wordt door een hoge complexiteit en dynamiek. Hun eerste conclusie is dat het turbulente besluitvormingsproces een pathologische invloed heeft op het nemen van rationele beslissingen. De tweede conclusie van deze onderzoekers is dat een besluit alleen genomen kan worden als de toevallige combinatie van problemen, oplossingen en betrokkenen gunstig is. Essentieel in de theorie van Axelsson en Rosenberg is de geverifieerde hypothese dat organisaties, die zich bevinden in een toestand van hoge complexiteit en dynamiek, impliciet strategieën ontwikkelen, die de nadelen van de niet-rationele besluitvorming doen verminderen (vgl. Moen, Weggeman, 1981).

Met de bovenstaande theorieën over besluitvormingsprocessen kan de geringe mate van bestuurbaarheid van een universitaire instelling nader bekeken worden (vgl. Lammers, 1983, Rice, 1970). Een besturing van een universitaire organisatie wordt belemmerd door de volgende sterk overlap-pende spanningsvelden:

- het spanningsveld tussen 'administrators' (bestuurders, ambtenaren) gericht op beheersing en controle en 'professionals' gericht op kwaliteit en autonomie (Frissen, van Hoewijk, 1986),
- het spanningsveld tussen enerzijds de eisen van doelmatigheid, flexibiliteit en slagvaardigheid vanuit het oogpunt van bestuur en beheer en anderzijds de nadruk op vak kwaliteit vanuit het oogpunt van de professionals (van Dijk, 1984),
- het spanningsveld tussen onderwijs en onderzoek (en vaak ook nog een derde taak als maatschappelijke dienstverlening).

2.1.2 DE TYPOLOGIEËN VAN MINTZBERG: STRUCTUURTYPEN EN DE SAMENHANGENDE FACTOREN

Mintzberg heeft de huidige veelheid van organisatietheoretische benaderingen weten samen te brengen tot een helder, praktisch toepasbaar raamwerk, waarbij het niet gaat om de vraag '...which theory is correct, but under what conditions does each apply' (Mintzberg, 1983). Doordat Mintzberg zijn raamwerk baseert op theorieën die zijn gegrondvest op uitkomsten van systematisch onderzoek naar het gedrag van organisaties, kan men de theoretische begrippen gemakkelijk koppelen aan de eigen, concrete situatie van een organisatie (Kunst, 1987, van Ommen, 1988). Maar men dient deze, veelal ideaaltypische, theorie niet te mechanisch toe te passen, bijvoorbeeld bij het ontwerpen van structuren.

In het onderstaande passeren eerst de verschillende typologieën van Mintzberg de revue, terwijl in de volgende paragraaf één typologie, die van de professionele bureaucratie, centraal staat.

Mintzberg (1979) heeft de volgens hem meest voorkomende vijf structuurtypen ideaaltypisch gekarakteriseerd. Daarbij heeft hij zich sterk laten leiden door de organisatietyologieën van Burns en Stalker (1961) met name die van de mechanische en organische organisatie. De hoofdlijn van het betoog van Mintzberg wordt bepaald door het onderscheid in (zie ook Kickert, 1988):

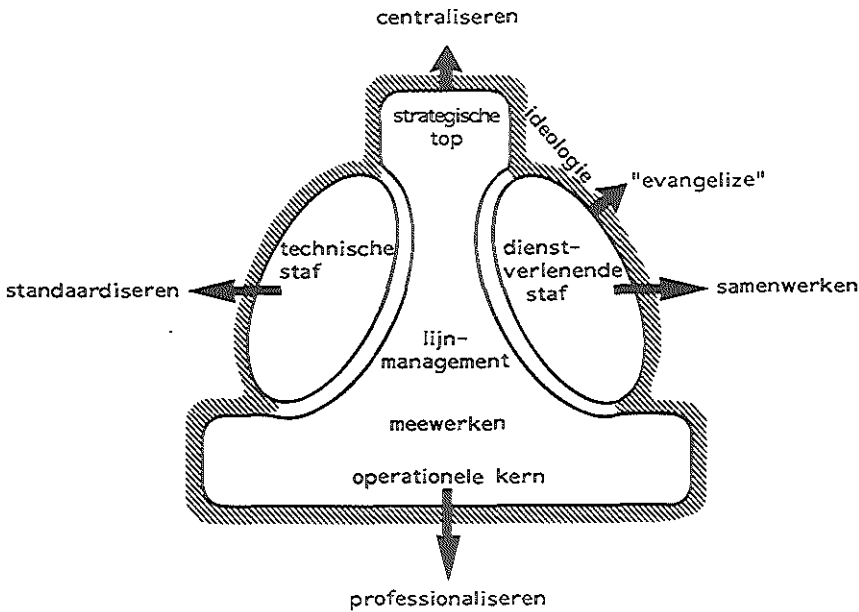
- zes basisdelen van een organisatie,
- coördinatiemechanismen en bijbehorende parameters,
- zes structuurtypen.

Zes basisdelen van een organisatie

Als eerste stap in de gedachtenontwikkeling van Mintzberg worden vijf (later zes) basisdelen in een organisatie onderscheiden, te weten de operationele kern, de strategische top, het middenkader (ook wel lijnmanagement genoemd), de technische staf en de ondersteunende staf. In latere publikaties van Mintzberg (1983, 1988) is het zesde basisdeel hieraan toegevoegd: de ideologie. Dit totale model vormt een betrekkelijk abstracte weergave van de bekende lijn-staforganisatie (van der Krogt, Vroom, 1988). Vanuit de strategische top wordt de organisatie bestuurd (doelen stellen, strategie bepalen, 'boundary control' functie). De operationele kern omvat het primaire proces: het werk ten aanzien van het produceren van produkten of diensten. Het middenkader bevat al die managers, die de verbinding vormen tussen de strategische top en de operationele kern. De technische staf ontwerpt methoden om het verloop van het werkproces zo goed mogelijk te sturen en oefent directe invloed uit op de operationele kern. De ondersteunende staf verleent diensten voor de gehele organisatie. Tot slot vormt de ideologie het zesde basisdeel; dit omvat de normen en waarden waarmee de gehele organisatie omgeven is. Afhankelijk van de macht, die één van de bovengenoemde groeperingen uitoefent, onderscheidt Mintzberg, zo zullen we verder zien, zes structuurtypen van organisaties. Het voorafgaande is hierna schematisch samengevat.

Het interessante van deze benaderingswijze is dat het structuurtype de resultante vormt van de voortdurende machtsstrijd tussen partijen in een organisatie (van der Krogt, Vroom, 1988). Zo zijn er drijvende krachten om onder andere de operationele kern te professionaliseren, de strategische top te centraliseren en de technische staf te standaardiseren.

Figuur 2.1 Zes basisdelen van een organisatie en de drijvende krachten



Bron: Mintzberg, 1988.

Coördinatiemechanismen en parameters

Voor een goede verdeling van taken en bevoegdheden van de bovengenoemde groeperingen zal er in een organisatie naar samenwerking gestreefd dienen te worden. Om dat te realiseren zal men vanuit het oogpunt van adequaat management effectieve coördinatiemechanismen moeten hanteren. Mintzberg (1979) onderscheidt vijf basiscoördinatiemechanismen: onderlinge afstemming, directe supervisie, standaardisatie van werkprocessen, standaardisatie van kennis en vaardigheden en standaardisatie van de opbrengst. In later verschenen publikaties van Mintzberg (1983, 1988) werd er een zesde coördinatiemechanisme aan toegevoegd: standaardisatie van normen.² Nu is het zo, dat volgens Mintzberg in elk van de te onderscheiden type organisatie één van de coördinatiemechanismen dominant is.

De essentiële gegevens om een organisatie te ontwerpen (design parameters) zijn de volgende: specialisatie, formalisatie, opleiding, afdelingsgrootte, planning en centralisatie. De situationele 'contingency' factoren, die volgens

² Stoelwinder en Charns (1981) onderscheiden nog een coördinatiemechanisme, de groepscoördinatie. Dit is het gebruik van formele en informele bijeenkomsten om informatie uit te wisselen.

Mintzberg van invloed zijn op de effecten van organisaties en dus de keuze van een adequate structuur beïnvloeden, zijn: leeftijd, omvang, technologie en omgeving.

Structuurtypen

Op basis van de bovenstaande basisdelen, coördinatiemechanismen en parameters, komt Mintzberg in een synthese tot zes dominante samenhangende structuurtypen. Het uitgangspunt is dat steeds één groepering een centrale rol speelt bij de coördinatie. Daarbij zal iedere groepering de voorkeur hebben voor zijn eigen coördinatiemechanisme.

Als eerste structuurtype kan de simpele structuur worden genoemd. Hierbij is de strategische top het essentiële deel van de organisatie. Karakteristiek voor deze top is de centralisatietendens. Het voornaamste coördinatiemechanisme is directe supervisie, de belangrijkste ontwerpparameter centralisatie. Een voorbeeld van dit structuurtype is de kleine pioniersorganisatie.

Het tweede structuurtype is de machine bureaucratie, welke overeenkomsten vertoont met de klassieke Weberiaanse bureaucratie (vgl. Weber, 1972). Het dominante coördinatiemechanisme is de standaardisatie van de werkprocessen. Bepalend basisdeel wordt hier gevormd door de technische staf. Hier zijn de ontwerpparameters: formalisatie, verticale en horizontale specialisatie, grote eenheden en veel planning. Dit type organisatie is meestal groot, bestaat geruime tijd en bevindt zich in een niet-complexe en stabiele omgeving.

De professionele bureaucratie is het derde structuurtype. Deze vorm kan men volgens Mintzberg onder meer aantreffen bij universiteiten en ziekenhuizen. Als primair coördinatiemechanisme functioneert de externe standaardisatie van kennis en vaardigheden, terwijl de werkzaamheden gedomineerd worden door professionals. De ontwerpparameters zijn: opleiding, horizontale specialisatie en verticale en horizontale decentralisatie. Dit structuurtype treffen we aan in een complexe en stabiele omgeving. In de volgende paragraaf zullen we dit structuurtype verder bespreken.

De divisiestructuur vormt het vierde type. Het basisdeel van de organisatie wordt hier gevormd door het middle management, dat de machtigste groepering vormt. Coördinatie vindt plaats door standaardisatie van opbrengsten of uitkomsten. Belangrijkste ontwerpparameters zijn: marktclustering en verticale differentiatie. Het betreft meestal multinationale ondernemingen, die een gevarieerde markt bestrijken.

Het vijfde type is die van de adhocratie. Dit is een organisatievorm waarbij de ondersteunende staf centraal staat. Coördinatie vindt plaats door wederzijdse afstemming. Ontwerpparameters zijn: decentralisatie, specialisatie en training. De taken van de adhocratie liggen vooral op het terrein van het zoeken van nieuwe oplossingen voor nieuwe problemen. Mintzberg vindt dit type bij innovatieve, complexe en dynamische organisaties met een geavanceerde technologie.

Tot slot heeft Mintzberg (1988) nog een zesde vorm aan bovenstaande types toegevoegd, namelijk die van de 'missionary form'. Daarmee probeert Mintzberg het begrip cultuur duidelijk in één van de structuurtypen tot uiting te brengen. Deze organisatievorm wordt gedomineerd door de drijvende kracht van het 'evangelize'. Het voornaamste coördinatiemechanisme wordt gevormd door de standaardisatie van normen. Dit mechanisme van normen, waarden en tradities moet via socialisatie ervoor zorgdragen dat de organisatie één geheel blijft. De ontwerpparameter indoctrinatie, hetgeen inhoudt dat de organisatie de organisatieleden nadrukkelijk voor zijn eigen doelen socialiseert, speelt een belangrijke rol.

2.1.3 DE PROFESSIONELE BUREAUCRATIE

Gezien het feit dat een universiteit als professionele bureaucratie getypeerd kan worden, vindt hieronder nadere beschrijving van deze typologie plaats. Zoals eerder vermeld, vormt de operationele kern het belangrijkste onderdeel van de professionele bureaucratie en is het voornaamste coördinatiemechanisme de standaardisering van kennis en vaardigheden. Verder is er vaak een omvangrijke ondersteunende staf aanwezig. Als corresponderende ontwerpparameters onderscheidt Mintzberg opleiding en socialisatie. De omgeving van de professionele bureaucratie wordt gekenmerkt door stabiliteit en complexiteit.

De organisatie neemt goed opgeleide en door de opleiding gesocialiseerde gespecialiseerde professionals in dienst. Dit leidt er toe de professionals ten aanzien van hun werk volledige autonomie claimen en ook krijgen. Daarmee bezitten de professionals deskundigheidsmacht. In dit opzicht is het niet verwonderlijk dat de professionals zich verzetten tegen de 'programmering' van hun werk, omdat ze anders hun autonomie zouden verliezen. Daarbij komt nog, dat de professional zijn eigen rol kan vormgeven zonder verdere interne afstemming (vgl. Bucher en Stelling, 1969).

Niemand kan rechtstreeks ingrijpen in het werk van de professionals, hoogstens wordt kritiek geaccepteerd van collega-professionals. Op deze wijze zijn de onderlinge verhoudingen horizontaal en zijn de beslissingsbevoegdheden sterk gedecentraliseerd. Hiërarchie is alleen aanwezig als de

ene professional meer macht heeft op basis van positie, vakkennis en ervaring. Hoewel het werk van de professionals niet het karakter heeft van het oplossen van steeds nieuwe, onbekende problemen, maar vaak bestaat uit de selectie van bekende oplossingsstrategieën nadat een probleemsituatie gediagnostiseerd is in termen van bekende categorieën, blijft er een aanzienlijke speelruimte over voor inventiviteit en creativiteit (Scheerens, 1983).

Mintzberg (1979)³ typeert deze professionele arbeid als het proces van 'pigeonholing'. Een vergelijkbaar nederlands begrip is 'etiketteren' of 'in vakjes stoppen'. In deze context heeft volgens Mintzberg (1983) een professional twee basistaken:

- stellen van de diagnose: het definiëren en categoriseren van het probleem van een cliënt en het kiezen van een oplossing/ therapie;
- het uitvoeren van het programma volgens de gekozen oplossing.

Eigenlijk komt het er op neer, dat de professionals hun werkzaamheden uitvoeren volgens het repertoire van de beschikbare behandelingsmogelijkheden. Men zou kunnen spreken van het opdelen van uitvoerende werkzaamheden in min of meer gestandaardiseerde, welomschreven 'routines' (zie ook Kapteyn, 1986).

2.1.4 PROBLEMEN EN BEPERKINGEN IN EEN PROFESSIONELE BUREAUCRATIE

Bekijken we de bestuurbaarheid van dit type organisatie, dan kan gesteld worden dat het coördinatiemechanisme van kennis en vaardigheden te beperkt is voor het oplossen van management- en organisatievraagstukken. De oplossing van de bestuurbaarheid in een professionele bureaucratie ligt niet in de vervanging door andere coördinatiemechanismen of andere structurering van activiteiten, maar volgens Mintzberg veel meer in opleiding en socialisatie. De organische leden starten met een jarenlange universitaire opleiding, gevolgd door een lange periode van 'training on the job'. Al deze training is gericht op de internalisering van normen (vgl. de Rooy, 1985). Van der Krogt (1981) wijst erop dat training en socialisatie belangrijke componenten zijn: 'voor de beroepsgroep is het van het grootste belang dat de nieuwe leden ook dezelfde beroepsopvatting hebben als de reeds 'zittende' leden. Het dominante segment in een beroepsgroep is vooral uit op beïnvloeding van het socialisatieproces, omdat daarmee de continuïteit van haar visie verzekerd wordt, en dus van haar macht'.

³ Het concept van pigeonholing is geïntroduceerd door Perrow (1970): mensen worden gecategoriseerd en geplaatst in 'pigeonholes', omdat het enorm veel energie vergt iedere taak opnieuw te analyseren en als uniek te beschouwen.

Volgens Mintzberg is verder van belang dat de professionele bureaucratie een groot deel van beheersing en controle, zowel over de inrichting van het werkproces als de werkmethoden, overgeeft aan buiten de organisatie staande instituties. Deze zorgen voor de opleiding en certificatie van de professionals en verschaffen hen kennis en vaardigheden. Men zou hier kunnen spreken van externe standaardisatie en socialisatie.

Van der Lans (1987) constateert dat er in een professionele bureaucratie twee ongeschreven wetten zijn, die als strategieën opgevat kunnen worden: de strategie van defensieve vermindering en die van non-interventie. Onder defensieve vermindering verstaat hij de impliciete strategie, die ertoe leidt dat professionals intensief over hun werk praten zonder dat het feitelijk effect van hun handelen of kritiek van cliënten een rol speelt. Dat gebeurt door een hoog abstractieniveau van overleg, door een sterk ontwikkeld systeem van rituelen en symbolen en door bij voorkeur over voorwaarden en middelen te spreken.⁴ Nauw verbonden hiermede ziet van der Lans de strategie van non-interventie. Het is in dit type organisatie géén gewoonte dat professionals serieus kritiek op elkaars werkzaamheden formuleren. De autonomie van de collega wordt formeel steeds gerespecteerd en daarmee impliciet ook de eigen autonomie. Dat blijft intact, ook als er informeel grote twijfels bestaan over de inzet en de deskundigheid van de betrokkene. In het verlengde hiervan kan men constateren, dat men in een professionele organisatie niet goed kan omgaan met professionals, die incompetent zijn (vgl. Mintzberg, 1988). Het instrument van sancties en beoordelingen is hier disfunctioneel.

Daarmede komen we op één van de meest karakteristieke kenmerken van een professionele bureaucratie: de vaak beperkte controle over het werk wordt uitgeoefend door beroepsgenoten. De collega's kunnen controle op elkaars werkzaamheden uitoefenen, omdat ze dezelfde standaard voor de beroepsuitoefening hanteren en min of meer dezelfde kennis en vaardigheden bezitten. Daarbij accepteert de organisatie of het management dat de professional een 'hands off' attitude heeft met betrekking tot de eigen werkzaamheden (vgl. Baldrige, Curtis, Ecker, Riley, 1977). De professional gelooft in zelfregulatie en daarmee in collegiale controle (Hall, 1968 en 1986).

De ideeën van Mintzberg over de flexibiliteit en het vermogen tot innovatie in een professionele bureaucratie zijn weinig bemoedigend te noemen. Dit type organisatie is volgens hem wel geschikt voor het produceren van standaardoutput, maar weinig geëigend om zich aan te passen aan de produktie van nieuwe output. 'The fact is that great art and innovative

⁴ Broeders (1989) hanteert een vergelijkbare invalshoek namelijk die van vermijdingsgedrag en geeft aan welke algemene gedragingen onderscheiden kunnen worden.

problem solving require inductive reasoning, that is, the induction of new general concepts or programs from particular experiences. That kind of thinking is divergent - it breaks away from old routines or standards rather than perfecting existing ones. So it should come as no surprise that professional bureaucraciestend to be conservative bodies....' (Mintzberg, 1979, blz. 375).

Resumerend kunnen de volgende kenmerken van de professionele bureaucratie gedestilleerd worden:

- opleiding en socialisatie zijn essentiële ontwerpparameters;
- geringe mogelijkheden tot innovatie;
- de omvangrijke handelingsvrijheid van de professionals ten aanzien van de eigen werkzaamheden (men zou kunnen spreken van een eigen rolcreatie);
- sterke distributie van macht, waarbij in de totale organisatie een interne coalitie van professionals het krachtenveld domineert en er een grote mate van decentralisatie van de beslissingsbevoegdheden bestaat;
- beperkt sturend vermogen van de organisatie door het coördinatiemechanisme van kennis en vaardigheden;
- een beperkt controlemechanisme met sancties en beoordelingen; gezien het professionele werk kunnen zich problemen voordoen bij de beoordeling en de bijsturing en planning van activiteiten;
- het hanteren van de strategie van defensieve vermindering en non-interventie;

In hoofdstuk 8 zullen de resultaten van de case-studie mede aan de hand van deze kenmerken worden geïnterpreteerd.

2.2 'PROGRAM FAILURE' EN 'THEORY FAILURE' ALS CONCEPTUALISERING

De discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en uitvoering kunnen enerzijds voortvloeien uit 'program failure', anderzijds uit 'theory failure' (Weiss, 1972). Als er sprake is van 'program failure' wordt het programma niet goed uitgevoerd door praktische obstakels, zoals tijdsdruk, logistieke problemen en beperkte financiële en personele middelen. De randvoorwaarden zijn bijvoorbeeld veranderd, waardoor de geplande uitvoering niet geëffectueerd kan worden.

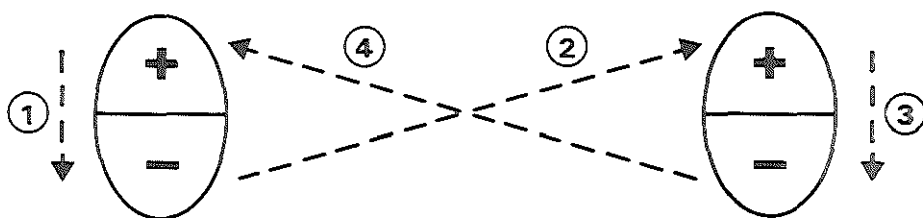
Aan de andere kant kunnen de discrepanties voortvloeien uit 'theory failure'. De ideeën en de vooronderstellingen functioneren in de praktijk niet zoals men van tevoren verwacht had. Dit betekent dat de veronderstelde oorzaak-gevolg relatie afwezig is: men maakt een planning en gaat over tot uitvoering, maar de werkelijkheid zit anders in elkaar dan men van tevoren gedacht had. De effecten, die door de uitvoering worden veroor-

zaakt gaan niet in de richting van de oorspronkelijke doelen, maar in een andere richting omdat de oorzakelijke relatie foutief verondersteld was.

2.3 DE SLINGERBEWEGING IN EEN ORGANISATIE ALS CONCEPTUALISERING

Een groep organisatiegenoten, die een planning maakt, baseert zijn ideeën op praktische ervaringen en kennis van theoretische alternatieven. Men ervaart bij de uitvoering de zwakke punten van de gekozen uitgangspunten (stap 1 in onderstaand schema). Men komt met alternatieven en wel zodanig dat de negatieve punten voor de positieve punten worden ingewisseld (stap 2). Mede door de hierboven gesignaleerde 'program failure' en 'theory failure' ervaart men op langere termijn de nadelen sterker dan de voordelen (stap 3). Daardoor komen dan de voordelen van het eerdere systeem weer in beeld (stap 4). Zo kan een organisatie eventueel in een cyclus van x-jaren een slingerbeweging tussen organisatiestructuur en -processen doorlopen.⁵ Het komt er op neer, dat organisaties 'leren' van hun ervaringen en vervolgens bij de uitvoering hun innovatieve ideeën bijstellen. Deze bijstelling gebeurt op basis van eerdere ervaringen, met als gevolg dat men terugvalt in traditionele patronen. Dit betekent dat men kan stuiten op gebruikelijke valkuilen. In het volgende schema is deze slingerbeweging tussen organisatiestructuur en -processen weergegeven (Visser, 1986).

Figuur 2.2 De slingerbeweging tussen organisatiestructuur en -processen



⁵ Vergelijk bijvoorbeeld de wisselende centralisatie- en decentralisatietendensen van de organisaties in het hoger beroepsonderwijs en het universitair onderwijs.

3 De onstaansgeschiedenis van de opleiding

De eerste ideeën voor de Rotterdamse opleiding waren geïnspireerd door de zogenaamde 'Schools of Public Health' in de Verenigde Staten en Engeland. Hieronder wordt de historische achtergrond van deze Schools nader belicht. In beide landen zijn er reeds decennia 'Schools of Public Health'. Ze zijn voortgekomen uit wat het beste omschreven kan worden als 'Instituten voor Hygiëne' (Beyerman, 1969). In 1913 wordt aan de Harvard University in Boston de 'Harvard-Massachusetts Institute of Technology, School of Public Health' gesticht met de volgende vakken: public health administration, epidemiology, biostatistics en environmental sanitation. Deze en de volgende 'Schools' worden vooral opgezet voor de epidemiologische opleiding van artsen, waarbij de bestrijding van infectieziekten op de voorgrond staat. In jaren zestig en zeventig wordt het programma van deze 'Schools' uitgebreid in de richting van de sociale wetenschappen. De invalshoek van deze 'Schools' blijft niet langer beperkt tot epidemiologie, maar er wordt nu eveneens aandacht geschonken aan public administration, business administration and management science (Mott, 1974). Ook ontstaan er naast de 'public health opleidingen' andere scholen, die doorgaans aangeduid worden met de termen 'health services administration' en 'hospital administration'. In deze nieuwe opleidingen domineren niet langer epidemiologie en medisch gerichte vakken, zodat we kunnen spreken van multidisciplinaire opleidingen met een breed vakkenpakket (Nota E.U.R., 1979).

De pogingen om in Nederland te komen tot een School of Public Health hebben hun 25-jarig jubileum al lang bereikt. De praktische initiatieven zijn schaars, de discussies talrijk (Pannenburg, 1976). Eind jaren zestig bekijken Beyerman en anderen (1969) aan de hand van Amerikaanse voorbeelden van Schools of Public Health of er in Nederland perspectieven zijn voor een dergelijke opleiding. Doeleman (1970) houdt evenals Mertens (1970) een pleidooi voor het opzetten van een School of Public Health in Nederland. Op dat moment is de situatie, dat er aan enkele universiteiten postuniversitaire opleidingen bestaan, die artsen opleiden in de sociale geneeskunde (arbeids- en bedrijfsgeneeskunde, jeugdgezondheidszorg, verzekeringsgeneeskunde en algemene gezondheidszorg). De behoefte aan deze opleidingen is groot. De voorspellingen in 1976 (werkgroep artsenaanbod K.N.M.G.) houden in dat er in 1980 een tekort verwacht wordt van achthonderd opleidingsplaatsen.

In 1974 wordt er door een werkgroep, ingesteld door de minister van Volksgezondheid en Milieuhygiëne, een rapport uitgebracht. Twee jaar

eerder wordt er door het Nederlands Instituut voor Preventieve Geneeskunde (N.I.P.G.) en T.N.O. een 'memorandum' inzake de School of Public Health voor twee betrokken ministers gepubliceerd. Volgens deze rapporten zouden de sociaal- geneeskundige beroepsopleidingen gebundeld moeten worden in één of twee instituten. Deze plannen zijn echter nooit verwezenlijkt onder andere, omdat men het, door de uiteenlopende belangen, niet eens kon worden over de juiste organisatievorm (van der Kouwe, 1983). Pannenburg (1976) stelt dat in Nederland, vanuit een internationaal perspectief bezien, de traditionele aanpak in het kader van de sociale geneeskunde, een oneigenlijk middel is voor de verwezenlijking van een School of Public Health.

In 1977 adviseert een commissie van de Algemene Nederlandse Vereniging voor Sociale Geneeskunde (A.N.V.S.G.) het algemeen bestuur van deze vereniging over de wenselijkheid van centralisatie van de sociaal-geneeskundige opleiding. In dit rapport wordt bepleit om alleen de opleiding algemene gezondheidszorg te centraliseren en de andere sociaal-geneeskundige opleidingen te verdelen over alle universiteiten. Men heeft daarbij de optie dat, als te zijner tijd de opleiding Algemene Gezondheidszorg wordt opgenomen in een postdoctorale opleiding aansluitende na het doctoraal examen geneeskunde, de Algemene Gezondheidszorg kan dienen als experimenteel startpunt voor een School of Public Health.

3.1 DE AANLEIDING

In januari 1977 verschijnt van de zijde van het ministerie van onderwijs en wetenschappen de nota 'Beleidsindicaties voor de begroting van 1979 en het ontwikkelingsplan 1980-1983'. Deze nota hanteert het faculteitsbestuur van de Rotterdamse faculteit der geneeskunde om de interne meerjarenvisie 1977-1981 voor de faculteit vorm te geven. In de bovengenoemde beleidsindicaties wordt aangegeven dat aan de Erasmus Universiteit de mogelijkheid wordt geboden tot groei, mits daarvoor goede plannen worden ingediend.

Het bestuur van de faculteit der geneeskunde stelt als nieuwe activiteit voor om in navolging van de Verenigde Staten en Groot-Brittannië een School of Public Health aan de medische faculteit te stichten. Als één van de overwegingen wordt naar voren gebracht dat reeds bij de vestiging van de medische faculteit in 1966 bij de vormgever daarvan, prof. Querido, plannen bestonden om aan 'community medicine' aandacht te schenken (zie ook Binnendijk, Vleesenbeek, 1976). Een andere overweging is dat Rotterdam zich in een geschikte regio bevindt, onder meer door de aanwezigheid van de bedrijfsgeneeskundige dienst van de haven, de G.G. en G.D. en het Havenziekenhuis. In eerste instantie denkt men aan een 'bovenbouwoplei-

ding', waarin basisartsen zich kunnen specialiseren tot 'sociaal geneeskundige'.

In de periode dat de concept-meerjarenvisie aan het College van Bestuur wordt uitgebracht, komt een lid van de universiteitsraad, een hoogleraar uit de medische faculteit, namens een groepering van de universiteitsraad met een vergelijkbaar voorstel voor een opleiding Algemene Gezondheidszorg. Er worden in dit voorstel gedachten ontvouwd voor de volgende afstudeer-richtingen: algemene gezondheidszorg, medische informatica, juridische aspecten van de gezondheidszorg en medische technologie.

Het universiteitraadslid refereert er in zijn nota aan dat een dergelijke opleiding aansluit bij de meerjarenvisie van de medische faculteit, waarin een School of Public Health als nieuwe activiteit wordt aangeduid. De Algemene Gezondheidszorg opleiding dient, zo stelt het raadslid, te voldoen aan de door de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen gestelde criteria; de opleiding zou goedkoop kunnen zijn, met name weinig investeringen vragen in kostbare apparatuur en slechts een lage staf-student ratio vergen.

De eerste oriënterende stap in de richting van een School of Public Health wordt gezet door de decaan van de medische faculteit, die een bezoek aflegt bij 'The School of Hygiene and Public Health' te Londen. In augustus 1977 wordt, mede op basis van literatuuronderzoek en het bovenvermelde bezoek, door het faculteitsbestuur een notitie samengesteld over een eventueel op te zetten School of Public Health. In deze notitie wordt vermeld dat met een dergelijke opleiding 26 formatieplaatsen gemoeid zullen zijn.

Inmiddels is het desbetreffende universiteitsraadslid als secretaris benoemd van het faculteitsbestuur van de medische faculteit. Aan hem wordt gevraagd om te trachten de plannen voor een opleiding Algemene Gezondheidszorg en een School of Public Health onder één noemer te brengen. Daarover verschijnt géén notitie; als naam van de voorgestelde opleiding hanteert men 'School voor Algemene Gezondheidszorg' (S.A.G.). Voor het opzetten van een dergelijke opleiding spelen op dat moment budgettaire overwegingen in eerste instantie een hoofdrol. Het College van Bestuur meent dat de medische faculteit 26 formatieplaatsen moet bezuinigen. Deze komen toevalligerwijs overeen met de benodigde 26 formatieplaatsen voor een School voor Algemene Gezondheidszorg. Het faculteitsbestuur stelt dat de budgettaire ruimte, die de faculteit eventueel moet inleveren en vervolgens zou moeten aanwenden voor de School of Public Health als een soort rekentruc van het College van Bestuur beschouwd moet worden. Als uitgangspunt wordt door het faculteitsbestuur naar voren gebracht dat de School voor Algemene Gezondheidszorg niet uit de personeelsformatie van de medische faculteit tot ontwikkeling gebracht kan worden, maar dat

daarvoor een beroep gedaan moet worden op de ontwikkelingsruimte van de universiteit.

Enige maanden later blijkt dat het faculteitsbestuur enig water in de budgettaire wijn doet door te stellen, dat vanuit de formatie van de medische faculteit medisch personeel voor de B.M.G. zal kunnen worden geleverd (5 á 6 formatieplaatsen). Tot slot laat het faculteitsbestuur aan het einde van 1977 het College van Bestuur weten dat het ten volle bereid is om zich in te zetten voor het voorbereiden en tot stand brengen van een School voor Algemene Gezondheidszorg.

3.2 EERSTE PLANONTWIKKELING

Begin 1978 wordt door het faculteitsbestuur van de medische faculteit het initiatief genomen voor het instellen van een interfacultaire commissie inzake de B.M.G. In de samenstelling van de commissie wordt tot uitdrukking gebracht dat het gaat om een interfacultaire aangelegenheid en niet om een specifiek medische. De commissie krijgt als taakopdracht de mogelijkheden te onderzoeken voor een School of Public Health respectievelijk opleiding Algemene Gezondheidszorg. De inhoudelijke achtergrond is dat de ontwikkelingen binnen de gezondheidszorg vragen om nieuwe benaderingen en het aanboren van nieuwe kennis. Deze dienen door te klinken in het onderwijs. Zo zou een bijdrage geleverd kunnen worden aan onderwijs gericht op het kunnen formuleren van de huidige en toekomstige problematiek in de gezondheidszorg en op het vinden van hiervoor geëigende oplossingen. Men heeft de opvatting dat organisatie en beleid, in velerlei zin, een terrein moet zijn van universitair onderwijs in de sector gezondheidszorg.

Eind 1978 komt de ingestelde commissie met een interimrapportage. Belangrijke punten in het rapport zijn:

- de al vermelde argumentatie om in Rotterdam een dergelijke opleiding te starten,
- de aanwezigheid van potentieel in de vorm van gevarieerde faculteiten dat gebruikt kan worden ten behoeve van deze opleiding,
- het profiel van de studierichting, waarbij de eindtermen omschreven worden in de richting van vier kwalificaties: de organisatorische gezondheidskundige, de gezondheidskundige adviseur, de economische gezondheidskundige en de gezondheidskundige onderzoeker,
- de fasering van de opbouw:
 - een vierjarige academische studie gezondheidskunde (langere termijn),
 - een zogenaamde kopstudie (middellange termijn),

- introductie van de afzonderlijke programma's, die later in de nieuwe starten opleiding Algemene Gezondheidszorg gebruikt kunnen worden,
- peiling van maatschappelijke behoefte aan gezondheidkundigen.

Begin 1979 valt uit de notulen van de verschillende vergaderingen af te leiden, dat de commissie in het discussiestadium blijft steken. Sommige commissieleden constateren, dat bepaalde opvattingen zo uit elkaar lopen, dat gesproken kan worden van een impasse. Het gaat hierbij onder meer om de accentuering voor wat betreft de vakken in de opleiding. Aan twee interne beleidsadviseurs van de medische faculteit met onderwijskundige achtergrond wordt in maart 1979 het verzoek gedaan een curriculum te ontwerpen. Dit curriculumvoorstel wordt mede onderbouwd via interviews met opinieleiders in de gezondheidszorg en een arbeidsmarktonderzoek in de vorm van een advertentieonderzoek.

Tegen de achtergrond van de hierboven gesignaleerde impasse is het opvallend dat het curriculumvoorstel, zoals opgesteld door de beleidsadviseurs, in juni 1979 door de commissie zonder veel discussie wordt goedgekeurd. Vervolgens wordt door een kleine commissie, inclusief de beleidsadviseurs, op basis van het curriculumvoorstel een volledig rapport samengesteld (sept. 1979), dat onder andere bevat de wenselijkheid van nieuwe opleidingen in de gezondheidszorg, de behoefteschatting van afgestudeerden op het gebied van algemene gezondheidszorg, het curriculum, de richting van het wetenschappelijk onderzoek, het organisatorisch kader en de benodigde financiële middelen.

Ook dit rapport wordt zonder inhoudelijk commentaar door de commissie geaccordeerd. In dit rapport (nota: 'Een voorstel voor een universitaire en postdoctorale opleiding gezondheidszorg', 1979) komt men tot de conclusie dat aan de E.U.R. moet worden overgegaan zowel tot de instelling van een tweejarige postdoctorale beroepsopleiding als tot de instelling van een vierjarige universitaire opleiding in de algemene gezondheidszorg. De postdoctorale opleiding is gericht op verdere scholing van specialisten (medici, juristen, sociologen, economen, statistici, enzovoorts), die vanuit hun discipline zich willen bezighouden met de gezondheidszorg. Op dat moment bestaan er aanwijzingen dat aan een dergelijke opleiding behoefte bestaat. Daarnaast erkent men in het rapport de behoefte aan generalistisch opgeleide academici, die betrokken zijn bij beleid, beheer en coördinatie in de gezondheidszorg. Om in deze behoefte te voorzien wordt een vierjarige universitaire opleiding in de algemene gezondheidszorg voorgesteld.

Het College van Bestuur vraagt aan de faculteiten op het voorstel te reageren. Tussentijds vindt bilateraal overleg plaats tussen het College van Bestuur en ambtenaren van het ministerie van Onderwijs en Wetenschap-

pen. Deze ambtenaren komen met de strategieaanwijzing dat een vierjarige opleiding volgens hen meer kansen biedt. Vermoedelijk heeft dit te maken met het feit, dat men op dat moment de kosten en de plaats van nieuwe postdoctorale opleidingen in het kader van de toekomstige Wet Tweefasenstructuur niet kan inschatten.

De faculteiten en de universiteitsraad hebben inmiddels hun goedkeuring aan het voorstel gegeven. Besloten wordt om tegen de achtergrond van de eerder aangehaalde strategieaanwijzing het definitieve voorstel te beperken tot een vierjarige universitaire opleiding in de gezondheidszorg (nota: 'Een voorstel voor een universitaire opleiding algemene gezondheidszorg', E.U.R., april 1980). Deze studie zal gericht zijn op het opleiden van personen, die zich in hun beroepsuitoefening gaan bezighouden met taken van beleid, beheer en coördinatie in de gezondheidszorg (Moen, de Roo, 1979). In het verlengde van de door de E.U.R. ingediende ontwikkelingsplannen (1980-1983) wordt in het voorjaar van 1980 het voorstel door het College van Bestuur bij de minister van Onderwijs en Wetenschappen ingediend.

3.3 DE GOEDKEURINGSFASE

Gezien het besluit van de E.U.R. tot het voorstel voor een experimentele studierichting Algemene Gezondheidszorg op grond van artikel 20 van de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs (W.W.O.) wordt de gebruikelijke adviesprocedure gehanteerd. Dit betekent, dat aan de universiteiten en (toenmalige) hogescholen en de meest betrokken secties van de Academische Raad (bedrijfskunde, economie, geneeskunde, psychologie en rechtsgeleerdheid) commentaar wordt gevraagd op het voorstel van de E.U.R. Dit leidt tot een groot aantal kritische kanttekeningen (zie brief A.R., 7 november 1980 en de bijgevoegde reacties) en tot vragen, die enerzijds betrekking hebben op de opzet en de inhoud van de voorgestelde opleiding en waarin anderzijds wordt ingegaan op de vraag naar de wenselijkheid van een zelfstandige studierichting.

De kritische kanttekeningen zijn als volgt samen te vatten:

- De noodzaak voor nieuw opgeleide studenten wordt betwijfeld. Met name is de vraag hoe de afgestudeerden van de nieuwe generalistische opleiding hun weg in de gezondheidszorg zullen vinden.
- De opleiding is te breed en algemeen van opzet. Van een wetenschappelijke verdieping kan niet of nauwelijks sprake zijn.
- Er is onlangs een nieuwe opleiding Sociale Gezondheidskunde aan de Rijksuniversiteit Limburg gestart. Eerst dient de evaluatie daarvan afgewacht te worden.

- Bedrijfskundige opleidingen voor afzonderlijke deelgebieden beperken een flexibel werkgelegenheidsbeleid, alsmede de keuzemogelijkheden en loopbaanperspectieven voor afgestudeerden.
- Een dergelijke opleiding dient te ressorteren onder een sociale of bedrijfskundige faculteit.
- Er bestaan ernstige bedenkingen tegen nieuwe opleidingen, omdat deze kostenverhogende activiteiten leiden tot afnemende middelen elders.
- Het lijkt niet zinnig om voor elk maatschappelijk probleemveld een volledige en eigenstandige universitaire opleiding op te zetten.
- In de voorgestelde opleiding staat niet een wetenschapsgebied maar een beroepsrol centraal.
- Het aangegeven middelenkader lijkt ontoereikend.

Tijdens de vergadering van de Academische Raad op 24 oktober 1980 wordt het advies voor de voorgestelde opleiding vastgesteld. In het verlengde van de schriftelijke commentaren is men ter vergadering zeer kritisch gestemd. Sommige leden van de Academische Raad vinden het onaanvaardbaar dat deze opleiding zal starten (zie notulen A.R.).

Eén spreker van een relatief kleine universitaire instelling is enigszins verbaasd over het feit, dat terwijl over de Sociale Gezondheidskunde wel positief is geadviseerd, over de onderhavige studierichting zoveel discussie ontstaat. Men stelt zich volgens deze spreker als Academische Raad te betuttelend op. Wel moet erkend worden, dat vooral als budgettaire gevolgen de hoofdrol spelen, bij afwijzing de kleinere instellingen voortdurend gedupeerd worden in hun groeimogelijkheden. Tot slot vindt deze spreker het ridicul dat experimentele opleidingen nauwkeurig worden doorgelicht, terwijl daarvan bij de bestaande nooit sprake is. Door sommigen van de vertegenwoordigers wordt gepleit voor uitstel van de beslissing ten behoeve van nader overleg.

Na schorsing van de vergadering wordt het voorstel bij een instellingsgewijze stemming, ondanks de eerdere kritische stellingnames, aangenomen met negen stemmen vóór, twee stemmen tegen en twee onthoudingen. De verklaring hiervoor komt nog ter sprake. In het schriftelijk advies aan de minister van Onderwijs en Wetenschappen wordt met klem aandacht geschonken aan het grote belang van een zorgvuldige evaluatie, zodat tezij nertijd een gefundeerd antwoord gegeven kan worden op de vraag of de studierichting in het Academisch Statuut kan worden opgenomen. Deze evaluatie zou naar het oordeel van de Raad dienen te geschieden in samenhang met die van de experimentele opleiding Sociale Gezondheidskunde aan de Rijksuniversiteit Limburg, gelet op de gelijksoortigheid van deze opleidingen.

In afwachting van de beslissing van de minister stelt het College van Bestuur tussentijds een werkgroep in bestaande uit twee leden van de inmiddels

gedechargeerde interfacultaire commissie en twee externe adviseurs. Een eerste aanzet voor het curriculum dient te worden gegeven, omdat het College van Bestuur van mening is, dat er een noodvoorziening aanwezig moet zijn voor het geval al in september 1981 de eerste studenten opgeleid zouden moeten worden.

Deze werkgroep neemt het universitaire voorstel als vertrekpunt. De werkgroep is van mening, dat van de zeven in het rapport genoemde kennisgebieden er vier als kerngebieden te onderscheiden zijn :

- gezondheid en gezondheidszorg,
- beleids- en organisatiewetenschappen,
- economie,
- recht.

Opvallend is dat deze vier kerngebieden exact overeenkomen met de disciplinaire achtergronden van de vier werkgroepleden. De samenstelling van de werkgroep en daarmee de bovengenoemde beslissing heeft, zo blijkt later, verdergaande repercussies voor de kurrikulumontwikkeling. Het rapport, dat de werkgroep uitbrengt, bevat met name een aantal uitwerkingen van deze kernkennisgebieden (intern rapport, december 1980).

Voorts is het interessant, dat zowel vanuit de Erasmus Universiteit als de A.N.S.V.G. tot op dat moment géén initiatieven ontplooid worden voor nader onderling overleg of samenwerking. Overigens zal dat contact in een latere fase ook niet plaatsvinden.

Conform het advies van de Academische Raad verleent op zes januari 1981 de minister van Onderwijs en Wetenschappen aan de E.U.R. zijn toestemming om binnen de medische faculteit een vierjarige studierichting Algemene Gezondheidszorg te starten onder voorbehoud dat vóór de startdatum van 1 september 1981 tussen de minister en de E.U.R. overeenstemming is bereikt over de financiering en het kroondocentenplan.

3.5 TERUGBLIK OP DE BESLUITVORMING MET BETREKKING TOT DE ONTSTAAN GESCHIEDENIS

Gezien de complexiteit en het diffuse karakter van de besluitvorming aangaande het aanvragen van een nieuwe universitaire opleiding is het interessant een beeld te krijgen van de actoren en factoren, die van positieve en negatieve invloed zijn geweest op het besluitvormingsproces, dat hier heeft plaatsgevonden.

Kansen en bedreigingen

Het is opvallend, dat de eerste plannen niet ontstaan zijn uit een duidelijk gesignaleerde behoefte op de arbeidsmarkt, maar veel meer ingegeven zijn door de kansen, die geboden werden in termen van groeimogelijkheden van de universiteit. In deze allereerste fase kan men spreken van een produktgerichte benadering in plaats van een marktgerichte benadering. Op de achtergrond speelde de bezuiniging als bedreigende factor mee, zodat men in strategische termen geformuleerd, de bedreigingen in kansen probeerde om te zetten. Voor de planontwikkeling was het van belang dat het universitaire en facultaire niveau dezelfde doelen ten aanzien van de nieuwe opleiding nastreefden.

School of Public Health als factor

Toen eenmaal besloten was voor de nieuwe activiteit in de vorm van een School of Public Health, kon men aansluiten bij de al veel langer gesignaleerde behoefte aan een dergelijke opleiding. Immers in Nederland was men op dat moment ruim 25 jaar bezig om een School of Public Health tot ontwikkeling te brengen, maar eerdere pogingen waren mislukt door de uiteenlopende belangen en door het ontbreken van een adequate infrastructuur (van der Kouwe, 1983). Wel werd in de gezondheidszorg een duidelijke behoefte gesignaleerd aan beleidsfunctionarissen met een generalistische opleiding.

De commissie als actor

Het instellen van een interfacultaire commissie is strategisch van belang geweest, zodat alle faculteiten een bepaalde mate van betrokkenheid verkregen. Door uiteenlopende opvattingen en uiteenlopende facultaire belangen is deze commissie in eerste instantie niet tot een eensluidend plan kunnen komen. Zoals veelvuldig met dergelijke commissies gebeurt, is het uitgewerkte voorstel door buiten de commissie staande deskundigen geformuleerd.

De universiteit en de faculteiten als actoren

Zowel door de groeimogelijkheden als door het werk van de interfacultaire commissie is er toch binnen de universiteit een redelijke mate van overeenstemming bereikt. Hoewel in het voorstel vermeld stond, dat de opleiding tot ontwikkeling gebracht zal worden binnen de medische faculteit, hadden de andere faculteiten de stellige indruk, dat zij zeggenschap en participatie in de opleiding zouden krijgen. Achteraf kan gesteld worden dat het doel van de universiteit en de afzonderlijke faculteiten hetzelfde was, maar dat de belangen uiteenliepen.

De Academische Raad als actor¹

De instellingen voor het wetenschappelijk onderwijs hadden als afzonderlijke actoren kritisch gereageerd. Verrassend was het, dat ondanks de kritische geluiden uit de afzonderlijke universiteiten de Academische Raad, als adviesorgaan van de gezamenlijke universiteiten, uiteindelijk toch tot een positief besluit is gekomen. Vermoedelijk hebben in een 'politiek' orgaan als de Academische Raad universitair politieke overwegingen uiteindelijk de overhand gehad ten opzichte van de inhoudelijke. De veronderstelling is dat vóór de stemming coalitievorming tussen de instellingen plaatsgevonden heeft, met name waar het de groeimogelijkheden van de (kleine) instellingen betrof.

Het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen als actor

Inhoudelijk gezien stonden ambtenaren van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in eerste instantie niet afwijzend ten aanzien van het onderhavige voorstel (bron: interview ambtenaar O & W.). Vermoedelijk zag men het nut van een dergelijke opleiding in het betreden van de arbeidsmarkt door een nieuw soort functionarissen, die tevens de gezondheidszorg als bolwerk van artsen zouden kunnen 'openbreken' (bron: interview ambtenaar O & W.).

In augustus 1979, een paar maanden voordat het besluit valt, blijkt in een informeel overleg op het ministerie dat de bovengeschetste opvattingen veranderd zijn. De topambtenaren achten de kansen voor de voorgestelde opleiding gering. Men moet zich realiseren dat in deze tijdsperiode de bezuinigingen en de Wet Tweefasenstructuur uitermate belangrijke aandachtspunten zijn. Het is niet geheel duidelijk welke achterliggende argumenten doorslaggevend zijn geweest voor het definitieve, toch positieve, besluit een paar maanden later.

In een interview met een ambtenaar van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen komt de suggestie naar voren dat de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs (W.W.O.) geen houvast bood voor de vraag, aan welke criteria een experimentele opleiding moest voldoen. Daarmee waren er ook geen wettelijke criteria om een aanvraag voor een experimentele opleiding af te wijzen.

Een toenmalig Rotterdams College van Bestuurslid wijst er in een interview op dat hij de indruk heeft gehad, dat de ambtenaren die betrokken waren bij de middelenverdeling, dominant waren. Gezien het hier ging om een goedkope opleiding in een relatief kleine instelling konden deze ambtenaren rekentechnisch gezien ruimte creëren. Deze opvatting wordt versterkt door

¹ De Academische Raad is enigszins vergelijkbaar met de huidige Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (V.S.N.U.).

het gegeven, dat de toenmalige minister van Onderwijs en Wetenschappen, een paar dagen vóór de ondertekening van de goedkeuring van de opleiding, in een informeel overleg met de commissievoorzitter aangaf dat er géén financiële ruimte was voor nieuwe opleidingen.

Persoonlijke actor

Eén actor, een hoogleraar, heeft in het gehele besluitvormingsproces een cruciale rol gespeeld. Door toevallige omstandigheden ging hij, het universiteitstraadslid, dat het idee voor een opleiding Algemene Gezondheidszorg in de universiteitsraad aanhangig maakte, deel uitmaken van het faculteitsbestuur van de medische faculteit. Vervolgens vervulde deze persoon de rol van voorzitter van de interfacultaire commissie. Op het moment dat het voorstel zowel op universitair als ministerieel niveau besproken werd, had deze persoon inmiddels zitting gekregen in het College van Bestuur van de E.U.R. Zo werd de voortgang van de besluitvorming bewaakt en konden aan de zijde van de E.U.R. de bestuurlijke onderhandelingen door de bij hem aanwezige deskundigheid meerwaarde krijgen.

4 Uitgangspunten van de opleiding

In dit hoofdstuk worden terwille van de overzichtelijkheid en leesbaarheid eerst de globale uitgangspunten van de nieuw op te zetten opleiding op een rij gezet (voor een overzicht van het huidige curriculum van de studierichting B.M.G., zie bijlage 10).

De B.M.G. heeft tijdens het curriculumontwikkelingsproces een aantal uitgangspunten gehanteerd. Achteraf zijn deze uitgangspunten te clusteren in een aantal innovatieve uitgangspunten (de Roo, Moen, 1987). Aan innovatief kan in dit opzicht de volgende betekenis worden toegekend: breken met een aantal geldende regels en afstand nemen van een aantal traditionele principes. De innovatieve uitgangspunten betreffen:

- 1 Het arbeidsmarktconcept en de daaruit afgeleide eindtermen.
- 2 Het onderwijskundig concept (onder meer multidisciplinariteit).
- 3 Het concept van curriculum- en organisatieontwikkeling
- 4 Het concept van programmaevaluatie.

In de volgende paragrafen zullen deze uitgangspunten afzonderlijk worden besproken.

De filosofie van de opleiding wordt nader vormgegeven door een voorbereidingscommissie van zes personen. Deze commissie kiest er voor, nu een nieuwe opleiding met een geheel nieuw vakgebied gestart gaat worden, dat andere wegen ingeslagen zullen worden dan die op dat moment binnen de universiteit gebruikelijk zijn. De voorbereidingscommissie wil daarbij profiteren van de onderwijskundige ervaringen, die elders zijn opgedaan. Zo wordt bewust de beslissing genomen voor een breuk met de traditionele onderwijsbenadering. Daarmee breekt men ook met de traditionele onderwijscultuur en onderwijsstructuur. Op dat moment wordt onderkend dat het veranderen van alleen maar de onderwijstechnologie onvoldoende is. Als gevolg daarvan staat de voorbereidingscommissie niet alleen voor de taak de inrichting van het onderwijs op nieuwe leest te schoeien (de Roo, Moll, Moen, 1987). Ook moest een bijpassende opleidingscultuur en -structuur worden ontwikkeld.

4.1 HET ARBEIDSMARKTCONCEPT EN DE DAARUIT AFGELEIDE EINDTERMEN

4.1.1 DE FUNCTIES VOOR AFGESTUDEERDEN

Het arbeidsmarktconcept voor de programmaontwikkeling houdt in dat men bij de curriculumontwikkeling rekening houdt met de behoefte op de arbeidsmarkt aan beleids- en managementondersteunende functies in de gezondheidszorg. De behoefte aan deze functies wordt in 1977 onderzocht. Enerzijds wordt een onderzoek gedaan naar de advertenties, die betrekking hebben op functies in de gezondheidszorg in één jaargang van *Intermediair* (medio 1977/medio 1978). Dit inventariserende onderzoek heeft als doel een beeld te verkrijgen van het aanbod van beleids- en managementfuncties in de gezondheidszorg. Er wordt in één jaar voor 191 functies geadverteerd, waarvan een kwart managementfuncties betrof (Nota: 'Een voorstel voor een universitaire opleiding gezondheidszorg', 1980). Anderzijds worden, aanvullend op het inventariserende advertentieonderzoek, interviews gehouden met achttien leidinggevende vooraanstaande functionarissen in de verschillende sectoren van de gezondheidszorg.

Uit beide bovenstaande marktverkenningen met het oog op het beroepsperspectief voor toekomstige afgestudeerden blijkt dat er behoefte bestaat aan academisch opgeleiden in de sfeer van beleid en management. Van deze generalistisch opgeleide academici verwacht men met name probleemoplossende capaciteiten. Tot op dat moment worden deze functies voor het merendeel vervuld door juristen, economen, sociologen en artsen.

Het is overigens niet verwonderlijk dat steeds meer behoefte bestaat aan academisch opgeleiden in de sfeer van beleid en management in de gezondheidszorg. Immers het gebied van de gezondheidszorg is complex en heeft de afgelopen decennia een sterke groei doorgemaakt, afgemeten naar het takenpakket, het aantal werknemers, de kosten, het aantal werkzame organisaties en hun omvang. Door allerlei ontwikkelingen is de gezondheidszorg steeds meer onder druk komen te staan; te denken valt aan wet- en regelgeving, regionalisatie en bezuinigingen. Zo wordt er steeds meer gevergd van de beheersbaarheid en bestuurbaarheid van de gezondheidszorginstellingen. Daardoor zal een sterkere behoefte gevoeld worden aan beleids- en managementondersteuning.

De bedoeling van de te starten opleiding is dat de studenten opgeleid worden voor specifieke functies in de gezondheidszorg, waarbij ze kennis, opgedaan vanuit de verschillende disciplines, kunnen hanteren in het kader van gezondheidszorgvraagstukken (voorbereidingscommissie, 1981). De intentie is dat de afgestudeerden van de B.M.G. zich van andere academici werkzaam in de gezondheidszorg onderscheiden door hun probleemop-

lossend vermogen en kennis van de sector, waaronder de primaire processen (bijvoorbeeld verpleeg- en behandelprocessen).

Uitgangspunt is dat B.M.G.-afgestudeerden in beleids- en management-ondersteunende functies terecht zullen komen als beleidsmedewerker, secretaris, stafmedewerker en stafadviseur. Afhankelijk van geschiktheid en ervaring kunnen deze afgestudeerden doorstromen naar seniorposities op het terrein van beleid en management in de gezondheidszorg en naar leidinggevende functies (zoals vermeld in het kroondocentenplan B.M.G., 1981). Deze functies worden verwacht bij zowel zorgverlenende organisaties als voorwaardenscheppende organisaties. Bij de zorgverlenende organisaties kan onder meer gedacht worden aan ziekenhuizen, verpleeghuizen, verzorgingstehuizen, basisgezondheidsdiensten, instellingen voor ambulante geestelijke gezondheidszorg, kruisverenigingen en gezondheidscentra. Als voorwaardenscheppende organisaties worden genoemd: de landelijke, provinciale en lokale overheden, adviesorganen, overkoepelende organisaties van uitvoerende instellingen, ziekenfondsen en particuliere ziektekostenverzekeraars.

4.1.2 EINDTERMEN

Afgeleid van de te verwachten functies in de gezondheidssector wordt de centrale eindterm als volgt omschreven.

De afgestudeerde moet over de vaardigheid beschikken om effectief deel te nemen en bij te dragen aan processen, die in het geding zijn bij het inzetten van mensen en middelen in de gezondheidszorg. Daartoe behoort dat de afgestudeerde afzonderlijk of in teamverband bij kan dragen aan het signaleren en oplossen van problemen. Omdat de problemen in de gezondheidszorg meestal vele aspecten omvatten, wordt als uitgangspunt gehanteerd dat het curriculum multidisciplinair van opzet is.

Zo beschrijft de voorbereidingscommissie in 1981 de volgende eindtermen:

Kennis van het veld van de gezondheidszorg

De student dient bij het afstuderen kennis te bezitten van de structuren en de processen in de gezondheidszorg. Tevens zal men vertrouwd moeten zijn met de aard van de belangrijkste ontwikkelingen en problemen in de gezondheidszorg en met de werkwijzen van de hulpverleners. De afgestudeerde zal de problemen in de gezondheidszorg moeten kunnen herkennen en formuleren.

Kennis van diverse disciplines

De te vervullen functies vereisen niet de grondige kennis van de vakspecialist, maar systematisch overzicht van de disciplines die in de praktijk worden

aangewend bij het oplossen van gezondheidszorgproblemen. Een systematisch overzicht betekent, dat de student van een vakgebied de structuur, de belangrijkste begrippen, modellen, methodes en de belangrijkste theoretische opvattingen moet leren kennen. De afgestudeerde zal ze tevens moeten leren hanteren, bij voorkeur in het kader van gezondheidszorgvraagstukken.

Vaardigheid in het multidisciplinair oplossen van problemen

De afgestudeerde zal veelal een functie bezetten, waarbij het oplossen van vraagstukken om een multidisciplinaire aanpak vraagt. Dit betekent dat de afgestudeerde niet alleen bekend moet zijn met de uiteenlopende disciplines, maar dat men in zijn opleiding geleerd moet hebben op welke wijze die kennis in een samenhang gebruikt kan worden bij het oplossen van problemen.

Vaardigheid in het hanteren van wetenschappelijke methoden

De wetenschappelijke vorming zal zich met name richten op de werkwijze van de toegepaste wetenschapper, die zich in de eerste plaats met beleidsgericht, ontwikkelings- en evaluatieonderzoek bezighoudt. De afgestudeerde zal een wetenschappelijke denktrant moeten hebben, waaronder het kritisch kunnen beoordelen van wetenschappelijke studies. Zo zal men moeten kunnen beoordelen of wetenschappelijk onderzoek voor de oplossing van praktijkproblemen noodzakelijk is. Voor een dergelijk onderzoek zal men een onderzoekprogramma moeten kunnen opzetten.

Sociale en communicatieve vaardigheden

De afgestudeerden zullen moeten beschikken over sociale en communicatieve vaardigheden, zodat zij in staat zijn voor vakgenoten en niet-deskundigen zowel mondeling als schriftelijk hun gedachten helder te formuleren. Verder dient men in staat te zijn in teamverband te werken en sociale relaties te leggen.

4.2 HET ONDERWIJSKUNDIG CONCEPT: PROBLEEMGERICHT IN PLAATS VAN DISCIPLINE-GERICHT ONDERWIJS

Het karakteristieke van het gekozen onderwijskundige concept is dat het curriculum geprogrammeerd wordt vanuit problemen in plaats van disciplines. Eerst zal hieronder een overzicht gegeven worden van de ontstaansgeschiedenis van het probleemgestuurde onderwijs. Vervolgens zullen de uitgangspunten besproken worden.

4.2.1 OVERZICHT ONTSTAANSGESCHIEDENIS PROBLEEMGESTUURD ONDERWIJS

Voor het navolgende overzicht van de ontstaansgeschiedenis van probleemgestuurd onderwijs is onder andere gebruik gemaakt van het werk van H. Schmidt (1982). De benaderingen ontdekkend leren (learning-by-discovery, Bruner, 1961, Anzai, Simon, 1979) en de gevalsmethode (case-studie methode, Fraser 1931) kunnen als voorlopers beschouwd worden van het probleemgestuurde onderwijs (Schmidt 1982). Bij ontdekkend leren confronteert men leerlingen met problemen, die zij vervolgens proberen op te lossen door middel van discussie met de medeleerlingen. Volgens Bruner (1961) stimuleert ontdekkend leren een dieper inzicht in de werkelijkheid, geeft het de mogelijkheid cognitieve vaardigheden te oefenen, verhoogt het de intrinsieke motivatie tot leren en bevordert het de verwerking en het onthouden van informatie, omdat die informatie betekenis heeft gekregen voor de lerenden.

Bij de gevalsmethode, die voortgekomen is uit praktische ervaringen van docenten van de Harvard University in Boston, gaat men uit van concrete beschrijvingen van praktijksituaties en -problemen, die aan de studenten worden voorgelegd. Cognitieve doelen, die volgens Grochla en Thom (1975) bereikt zouden worden met de gevalsmethode zijn: het kritisch leren analyseren van problemen, het herkennen van complexe samenhangen, verdieping en uitbreiding van de aanwezige kennis door deze toe te passen en het leren verzamelen van probleemrelevante informatie.

In 1961 werd aan de Case Western University, Cleveland, Ohio de eerste probleemgestuurde medische cursus opgezet (Gijselaers, 1988). Door Harris, Horrigan, Ginther en Ham (1962) werd over een pilotstudie gepubliceerd, waarin vergelijkingen werden gemaakt tussen studenten, die deze probleemgestuurde cursus hadden gevolgd en studenten, die de cursus op een traditionele manier hadden gevolgd. Zij concluderen dat de studenten, die de probleemgestuurde cursus hadden gevolgd, op een kennistoets beter presteerden dan de andere groep studenten.

Aan de medische faculteit van de McMasters University in Hamilton, Canada, ontwikkelde de neuroloog Barrows aan het einde van de jaren zestig samen met anderen een benadering, die zowel gelijkenis vertoonde met het ontdekkend leren als met de gevalsmethode en die hij 'problem-based learning' noemde (Neufeld, Barrows, 1974, Barrows, Tamblyn, 1980). Hij was teleurgesteld over de resultaten van het gebruikelijke medisch onderwijs: studenten beschikken over veel kennis maar zijn slechts in beperkte mate in staat die kennis adequaat te hanteren. Als oplossing voor het bovenstaande algemene knelpunt in de medische opleidingen (zie voor meer deficiënties in medische opleidingen Neame, 1982) gebruiken naast de Mc Master University inmiddels een aantal medische opleidingen het

probleemgestuurde concept, te weten: University of Newcastle (Australië), Rijksuniversiteit Limburg, Suez Canal University Faculty of Medicine (Egypte) en Southern Illinois University School of Medicine (USA) (Thompson, Williams, 1985)

Volgens Schmidt (1982) is het karakteristieke van de bijdrage van Barrows, dat voor hem het verzamelen van nieuwe informatie uit zelf op te zoeken literatuur deel uit moet maken van het leerproces. Bij de methode van ontdekkend leren wordt er vanuit gegaan, dat de leerlingen zelf de noodzakelijke kennis kunnen produceren, die nodig is voor een goed begrip van het probleem waaraan gewerkt wordt. De gevalsmethode is impliciet gebaseerd op de veronderstelling, dat studenten reeds de beschikking hebben over alle kennis, die nodig is om het probleem effectief aan te pakken en dat zij die kennis slechts hoeven leren toe te passen. In probleemgestuurd onderwijs zijn volgens Schmidt verwerving van kennis en toepassing geïntegreerd. Schmidt (1983) hanteert als voornaamste uitgangspunt, dat mensen kennis kunnen bezitten, maar deze niet toe kunnen passen. Dit uitgangspunt ligt geheel in de lijn van bevindingen uit de onderwijspsychologie. Steun voor het zoeken naar optimale onderwijsmethoden is de bevinding van Mayer en Greeno (1972) dat verschillende instructiemethoden leiden tot verschillende leeropbrengsten.

4.2.2 DE KEUZE VAN DE B.M.G.

Er wordt gekozen voor probleemgestuurd onderwijs en dit wordt uitvoerig in de voorbereidingscommissie besproken. Men wil bewust breken met de traditionele onderwijsbenadering. Het gekozen concept valt als innovatief te beschouwen in termen van de vormgeving van het curriculum. De gekozen vormgeving is een modificatie van het multidisciplinaire probleemgerichte curriculum van de Medical School of Mc Masters University in Hamilton, Canada (Neufeld, Barrows, 1974). In het traditionele universitaire programma is het curriculum gestructureerd rond monodisciplinaire theoretische kennis, terwijl de belangrijkste onderwijsmethode het college vormt. Het belangrijkste onderdeel van het probleemgestuurde onderwijs is de taakgerichte onderwijsgroep, die behalve op overdracht van kennis expliciet gericht is op het ontwikkelen van het probleemoplossend vermogen van de studenten. Bij het vaststellen van het curriculum is rekening gehouden met de onderwijskundige ervaringen, die men aan de Rijksuniversiteit Limburg met deze onderwijsvorm heeft opgedaan (de medische opleiding en de toentertijd zo genoemde studierichting Sociale Gezondheidskunde). Een aantal onderwijskundige uitgangspunten is overgenomen: probleemgestuurd curriculum, onderwijs in kleine groepen en een grote mate van zelfwerkzaamheid van de student.

4.2.3 ONDERWIJSKUNDIGE UITGANGSPUNTEN

Bij de opzet van het curriculum worden de volgende onderwijskundige uitgangspunten vastgesteld:

- a Zo veel mogelijk zal worden uitgegaan van problemen in de gezondheidszorg.
- b Het curriculum wordt opgebouwd via multidisciplinaire thema's.
- c Een grote mate van zelfwerkzaamheid van de student wordt verondersteld.
- d De student zal in een vroeg stadium van de studie geconfronteerd worden met de praktijk van de gezondheidszorg (via stages en excursies).
- e De student zal toetsen afleggen naar aanleiding van de inhoud van de multidisciplinaire thema.
- f Het onderwijs zal zo veel mogelijk plaatsvinden in taakgerichte onderwijsgroepen.
- g Het propedeutisch jaar zal oriënterend en selectief van aard zijn (mede gebaseerd op het toenmalige wetsvoorstel voor de Tweefasenstructuur).

De achtergrond van deze uitgangspunten is dat de studenten probleemgericht, zelfstandig en kritisch leren werken. Op deze wijze krijgt de informatie, die de studenten zelf moeten zoeken, een hogere gebruikswaarde dan informatie die zij op passieve wijze verkrijgen (zie ook Schmidt, 1981). De veronderstelling hierachter is, dat de studenten tijdens de groepsdiscussies nieuwsgierig en gemotiveerd raken om de leerstof te bestuderen.

4.2.4 MOTIEVEN OM TOT THEMATISCH ONDERWIJS OVER TE GAAN

Eén van de karakteristieken van thematisch onderwijs is dat de verschillende programmaonderdelen na elkaar in plaats van naast elkaar worden aangeboden. De keuze voor thematisch onderwijs is gemaakt om de volgende redenen (van Muyden e.a., 1979):

- a. vakinhoudelijke redenen.
- b. organisatorische redenen.
- c. onderwijskundige redenen.

Vakinhoudelijke redenen

- goede integratie tussen de verschillende vakken kan gerealiseerd worden.
- een goede integratie van theorie en praktijk; de student wordt geactiveerd de theorie regelmatig in de context van de praktijksituatie te plaatsen; dit bevordert het inzicht in en het onthouden van het geleerde; theorieën, feiten en begrippen kunnen zo meer betekenis krijgen voor de studenten.

Organisatorische redenen

- de studenten kunnen intensiever tijd besteden aan hun studie, doordat zij minder tijd moeten versnipperen over de diverse colleges en practica en minder tijd nodig hebben om van het ene vak naar het andere vak over te schakelen.
- de studierichting heeft met een dergelijk systeem minder organisatorische (rooster) problemen.
- docenten kunnen in een systeem van thematisch onderwijs hun uiteenlopende activiteiten beter groeperen (Wijnen, 1973).

Onderwijskundige redenen

- de behandeling van een thema wordt direct afgesloten met een toets, waardoor de student gemotiveerd wordt om te leren in dezelfde periode waarin het onderwijs wordt aangeboden. Zo wordt de studiebelasting gespreid; doorgaans komen de studenten pas aan het echte studeren toe als de toets in zicht is (Weggeman, Moen, 1980).
- voor de zogenaamde hogere leerprocessen, zoals inzicht, begrip en creativiteit, is versnipperde aandacht minder gunstig dan gedurende langere tijd bezig zijn met één thema (Wijnen, 1973).
- de leerstof wordt via problemen aan de studenten geïntegreerd aangeboden, eigenlijk op dezelfde wijze als waarop zij in een latere werksituatie met praktijkproblemen geconfronteerd worden.

4.2.5 HET WERKEN IN TAAKGERICHTE GROEPEN

Voor het werken met taakgerichte onderwijsgroepen worden mede aan de hand van Schmidt en Bouhuys (1981) de volgende argumenten gehanteerd:

- de kleine groep vormt een goede leeromgeving voor het leren analyseren en oplossen van problemen, zeker als het analytisch proces begeleid wordt door een docent.
- de feedback in de groep is bevorderlijk voor het ontwikkelen van begrip en vaardigheid in het analyseren en oplossen van problemen.
- kleine groepen kunnen motiverend werken en kunnen positieve sociale controle uitoefenen op de inzet van de individuele student.
- in de groepen bestaat de mogelijkheid tot het aanleren van communicatieve vaardigheden en het samenwerken met anderen.
- het werken in kleine groepen biedt de gelegenheid iets te leren over het eigen functioneren en het functioneren van anderen.
- de studenten leren zelf hun lacunes in kennis en vaardigheden ontdekken.
- de student krijgt feedback, welke niet bedreigend hoeft te zijn en realiseert zich, dat zijn medegroepsleden ook problemen met de stof hebben,

waardoor hij alle redenen kan zien zich te richten op het onderwerp en vooral de moeilijke punten daarin (van Kreveld, 1973).

4.2.6 MULTIDISCIPLINAIRE OPBOUW

De vraagstukken, waarmee de afgestudeerden geconfronteerd worden, zijn sturingsvraagstukken, die met wisselende accenten zowel inhoudelijke, organisatorische als administratieve aspecten hebben. Soms hebben de vraagstukken betrekking op sturing van (grotere) delen van de samenleving. Ze hebben vele kanten, die object van studie zijn in evenzovele disciplines (de Roo, Moll, Moen, 1986). In de opleidingsfilosofie betekent dit, dat de studenten moeten leren kennis uit de verschillende disciplines op samenhangende wijze toe te passen in de analyse en oplossing van praktische problemen.

Multidisciplinariteit wordt ook gezien als een opgave voor het denken van de wetenschappelijke staf zowel over het curriculum als over het onderzoeksprogramma. Dit uitgangspunt staat mede centraal, omdat men voor de bestuurlijke opgave staat een geheel nieuw vakgebied te exploreren ten aanzien van gezondheidsvraagstukken en tegen de achtergrond van beleid en management. Voor de structuur van de opleiding heeft dit uitgangspunt consequenties. Aangezien het bij multidisciplinair onderwijs niet gewenst is, dat iedere docent het onderwijs verzorgt vanuit een afgebakend vakgebied, is het uitgangspunt géén afzonderlijke vakgroepen binnen de opleiding te vormen. In concreto betekent dit, dat de structuur van de onderwijsorganisatie niet gedifferentieerd wordt naar kennisgebieden. Er wordt voor de studierichting voor slechts één multidisciplinaire vakgroep gekozen.

4.3 HET CONCEPT VAN CURRICULUM- EN ORGANISATIEONTWIKKELING

Het programma valt als innovatief te karakteriseren op grond van het concept van curriculum- en organisatieontwikkeling. Uitgangspunt is om op een andere wijze inhoud te geven aan het begrip curriculumplanning. Immers er wordt door de voorbereidingscommissie de afwezigheid of beperkte uitwerking gesignaleerd, in handboeken over curriculumontwikkeling, van de organisatiekundige dimensie. Vooraanstaande auteurs op het gebied van curriculumontwikkeling (Tyler, 1950, Wheeler, 1967) beschouwen dit proces als een technisch-inhoudelijk proces zonder dat daarbij expliciet de relaties gelegd worden tussen een curriculum en de ondersteunende organisatie. Wel wordt steeds meer het belang van besluitvorming in de curriculumontwikkeling erkend (Goodlad, Richter, 1977, Betcher, Maclure, 1978). In de literatuur treft men nauwelijks analyses aan van de afstemming van het onderwijsbeleid op de omgevingskenmerken van onder-

wijsorganisaties, zoals men die onder meer op andere terreinen aantreft in organisatie-theoretische literatuur (de Roo, 1985).

Het doel is dan ook niet alleen om een onderwijsprogramma te ontwikkelen met een innovatieve onderwijstechnologie. Mede wordt als uitgangspunt gekozen dat de curriculumontwikkeling opgevat dient te worden als een organisatieontwikkelingsproces. Tegen de achtergrond hiervan is één van de doelen het ontwikkelen van een onderwijskundige cultuur en een relatief autonome ondersteunende onderwijsorganisatie (ten opzichte van andere delen van de universitaire organisatie). Om deze reden heeft de voorbereidingscommissie van het begin af het voornemen om de theoretische inzichten van organisatieontwikkeling toe te passen op het ontwikkelingsproces van het curriculum.

4.3.1 ORGANISATIESTRUCTUUR EN -PROCESSEN

Gebruikelijk is dat binnen een universiteitsstructuur de onderwijsorganisatie gedifferentieerd is rond disciplines en onderzoekstaken. Gezien het gekozen multidisciplinaire concept staat voor de organisatievorm van de B.M.G. centraal dat de organisatie niet gedifferentieerd wordt in groepjes van medewerkers met dezelfde disciplinaire achtergrond. De organisatie wordt gedifferentieerd rond de onderwijsstructuur. Voor de verschillende op te zetten themablokken worden zogeheten programmagroepen geformeerd. Dit betekent dat de stafleden in wisselende programmagroepen functioneren. In navolging van de Rijksuniversiteit Limburg wordt gekozen voor een matrixstructuur (Moen, Weggeman, 1981). In deze structuur wordt de hiërarchische lijn vertegenwoordigd door de voorzitter en directeur. De verantwoordelijkheid voor de operationele lijn ligt voor het onderwijs in handen van de programmagroepen. De functionele lijn wordt bezet door de kroondocenten.

Met betrekking tot de organisatieprocessen wordt tijdens de beginfase bewust gekozen voor een lage formalisatiegraad zonder veel expliciete regels en procedures. Daarnaast wordt bewust getracht binnen acceptabele grenzen de bestaande bureaucratische regels en procedures te negeren en de universiteit als omgevingsfactor te reduceren.

Verder staat delegatie van taken en bevoegdheden aan de voorzitter en directeur van de opleiding centraal, bijvoorbeeld ten aanzien van de begroting, personeelsformatie en aanschaf van computers. De achterliggende gedachte is om de heersende vergadercultuur aan de universiteiten te doorbreken. Geprobeerd wordt de vergaderingen te beperken tot de punten die betrekking hebben op de inhoud van het werk.

Gezien de starheid van het ambtenarenreglement en de ervaring met het universitaire personeelsbeleid wordt als beleidsinstrument gehanteerd om, afgezien van de bestaande kerngroep, het wetenschappelijk personeel in eerste instantie tijdelijk aan te stellen. Projectaanstellingen voor een periode van vier jaar zijn het resultaat. Zodoende creëert men flexibiliteit ten aanzien van het personeelsbeleid.

4.3.2 CULTUUR

Er wordt gekozen om binnen de eigen organisatie een managementcultuur te ontwikkelen, die erop gericht is om een autonome eenheid met een homogene cultuur te verkrijgen. Vanaf het begin investeert de voorbereidingscommissie bewust veel tijd in het gezamenlijk ontwikkelen van een probleemgestuurde onderwijscultuur bijvoorbeeld door middel van docenten-trainingen. Dit is extra van belang, omdat alle leden van de groep gaan functioneren als de kern van het docentencorps zowel gedurende de voorbereidings- als de implementatiefase van de studierichting. Het uitgangspunt is dat nieuwe docenten gesocialiseerd dienen te worden. Aan het ontwikkelen van een homogene cultuur wordt met name waarde gehecht, omdat de normen en waarden van docenten sterk verschillen, enerzijds door de variëteit aan disciplinaire achtergronden en anderzijds door de gevolgde monodisciplinaire traditionele opleidingen. Daartoe worden docententrainingen georganiseerd. Ook is de filosofie om regelmatig sociale activiteiten te organiseren om het groepsgevoel te bevorderen en de onderwijsfilosofie over te dragen. Er wordt naar gestreefd elkaar ook buiten het zakelijke om te ontmoeten.

4.4 CONCEPT VAN PROGRAMMAEVALUATIE

Het innovatieve vierde concept dat als uitgangspunt gehanteerd wordt, betreft het instrument van programmaevaluatie. De bedoeling van dit managementinstrument is om de zwakke en sterke punten van de implementatiefase te traceren, zodat systematische informatie beschikbaar komt om de evaluatieresultaten te vertalen in programmaveranderingen in termen van operationele en strategische beslissingen (Moen, 1984 en 1987). Bij de aanvang van de opleiding heeft men het voornemen systematische informatie te verzamelen over de verschillende aspecten van het onderwijsproces (bijvoorbeeld ervaringen van studenten en docenten ten aanzien van de taakgerichte groepen, relevantie van de programmaonderdelen, beoordeling van docenten).

Ten behoeve van de evaluatie van het curriculum wordt voorgesteld de onderstaande informatie te verzamelen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt

in procesevaluatie, produktevaluatie (Stufflebeam, 1971) en externe evaluatie.

Procesevaluatie

- enquête over studiekeuze en verwachtingen van de beginnende student.
- enquête over verwachtingen van docenten bij aanvang van de opleiding
- een zogeheten blokenquête aan het einde van ieder blok betreffende het functioneren van groepen en docenten, waardering van de taken (studieopgaven) en het blokboek.
- een zogeheten taakevaluatie over de waardering van twee taken.
- een enquête over de beoordeling van het gehele studiejaar.
- verzameling studieresultaten.
- gesprekken met studiestakers over de redenen van studieuitval.

Produktevaluatie

- analyse van toetsen; wat kunnen en kennen de studenten (vergelijkbaar met een zogeheten 'learning report').
- in welke maatschappelijke positie zijn de afgestudeerden na een half jaar terechtgekomen.

Externe evaluatie

Voor een externe evaluatie, dat is door 'buitenstaanders', wordt het volgende doel geformuleerd: het evalueren van de studierichting met het oog op een eventuele opname van de studierichting in het Academisch Statuut na afloop van de experimentele fase.

5 Beschrijving en analyse van de curriculumontwikkeling

Curriculumontwikkeling is de ontwikkeling van een programma van onderwijsactiviteiten. Het volgend begrippenkader is ontwikkeld, dat overeenkomsten vertoont met het in de praktijk gehanteerde curriculumbeslissingsmodel (zie verder 5.1). De volgende elementen in de curriculumontwikkeling kunnen worden onderscheiden (vgl. Wheeler, 1967):

- De filosofie en de eindtermen van de opleiding.
- De structurering van de leerstof.
- De selectie van de leerstof en leerdoelen.
- De keuze van de didactische werkvormen en leermiddelen.
- De evaluatie van de leerresultaten (toetsing).
- Interne en externe randvoorwaarden.
- Curriculumveranderingen.
- De evaluatie van de opleiding.

De wijze, waarop de elementen van curriculumontwikkeling zich in de tijd hebben ontwikkeld, wordt beschreven en geanalyseerd met behulp van een fasemodel voor strategische planning, gebaseerd op Keuning en Eppink (1985).

Dit model omvat de volgende fasen:

filosofie → planning → operationalisering → uitvoering → resultaat → terugkoppeling.

Deze beschrijving en analyse van de ontwikkeling van de elementen in de verschillende fasen is bedoeld om inzicht te verkrijgen in de discrepanties tussen planning en uitvoering.

Wijze van gegevensverzameling

Dit hoofdstuk is voornamelijk geschreven aan de hand van vergaderstukken en interne beleidsdocumenten. Bovendien zijn met behulp van enquêtes en gesprekken de volgende gegevens verzameld:

- Informatie over het functioneren van taken tijdens een onderwijsblok

De studieleiding wilde inzicht verkrijgen in de factoren, die het functioneren van een taak (dit is een onderwijsopgave, waarbij een probleem geanalyseerd moet worden, zie par. 5.5) en een onderwijsgroep bepalen. Daartoe is in het allereerste studiejaar iedere week aan de studenten gevraagd een enquête in te vullen over de waardering van twee afgehandelde taken, een zogeheten taakevaluatie (zie bijlage 1). De enquêtes werden anoniem door de studenten tijdens de onderwijsgroep ingevuld en door de docent verzameld. De studenten moesten de antwoorden invullen op een gecodeerd standaardformulier, dat door de computer werd ingelezen en verwerkt met S.P.S.S. De gemiddelde respons op deze taakevaluatie bedroeg 95%.

- Informatie over het functioneren van een onderwijsblok

Gedurende de eerste vijf jaar is aan het einde van ieder onderwijsblok, maar vóór het afnemen van de toets, een zogeheten blokenquête gehouden betreffende de waardering voor onder meer de onderwijsgroepen, de inhoud van het blok, de docenten en het blokboek (zie bijlage 2). Deze blokenquêtes, satisfactiemetingen, werden anoniem door de studenten tijdens de onderwijsgroep ingevuld en door de docent verzameld. Door de jaren heen bedroeg de gemiddelde respons 90%. De kwalitatieve gegevens werden bij elke enquête geclusterd, terwijl de kwantitatieve gegevens met behulp van de computer en het programma S.P.S.S. in tabellen werden gegroepeerd.

- Informatie over het functioneren van het gehele studiejaar

Aan het einde van ieder studiejaar werd een zogeheten jaarenquête afgenomen (zie bijlage 3). Ook deze enquêtes werden anoniem door de studenten in de onderwijsgroepen ingevuld en door de docent verzameld. Door de jaren heen bedroeg de gemiddelde respons 90%. De gegevensverwerking vond op dezelfde wijze plaats als bij de blokenquête.

- Informatie betreffende universitaire inschrijfggegevens, studieresultaten en studierendementen

- Informatie over de satisfactie van de student

Er vonden per studiejaar gemiddeld vijftien gesprekken plaats over de satisfactie van de student, dit als aanvullende informatie op de blokenquête

- Informatie over studiegedrag

Er werd een éénmalige anonieme enquête afgenomen onder de 'nulde', eerste, tweede en derdejaarsstudenten ten aanzien van hun studiegedrag in probleemgestuurd onderwijs (zie bijlage 5). Aan het einde van een aantal colleges werden de studenten verzocht deze vragenlijst in te vullen. De gemiddelde respons bedroeg 75,6%.

- Informatie over de satisfactie van de docenten en hun ervaringen

Als aanvulling op de gesprekken met de studenten en de gegevens uit de blokenquête vonden gemiddeld per studiejaar twaalf gesprekken met docenten over hun ervaringen plaats.

Ophouw van het hoofdstuk

Eerst wordt ter introductie de globale planning en uitvoering van het curriculum per fase weergegeven. Vervolgens zal van ieder curriculumelement volgens het boven geschetste begrippenkader de ontwikkeling afzonderlijk beschreven en geanalyseerd worden. Daarna zal nog een beschouwing gegeven worden over het onderwijskundig concept. Het hoofdstuk zal afgesloten worden met een lijst van discrepanties met betrekking tot de oorspronkelijke planning en de daadwerkelijke uitvoering.

Het volgende komt achtereenvolgens aan de orde: de fasen van planning en uitvoering, de filosofie en de eindtermen van de opleiding, de structurering van de leerstof, de selectie van de leerstof en de leerdoelen, de keuze van de didactische werkvormen en leermiddelen, de evaluatie van de leerresultaten, interne en externe randvoorwaarden, curriculumveranderingen, evaluatie van de opleiding, beschouwingen over het onderwijskundig concept en discrepanties tussen planning en uitvoering.

5.1 DE FASEN VAN PLANNING EN UITVOERING

Stapsgewijze aanpak

De voorbereidingscommissie heeft vanaf het begin een projectmatige en stapsgewijze aanpak voor de opbouw van de opleiding hoog in het vaandel geschreven staan. Na goedkeuring door de minister van Onderwijs en Wetenschappen (januari 1981) ligt het in de bedoeling om met het opleiden van studenten aan te vangen in september 1981. Vanwege gewenste voorbereidingstijd en een zorgvuldige planning wordt in overleg met het College van Bestuur besloten om in september 1982 te starten.

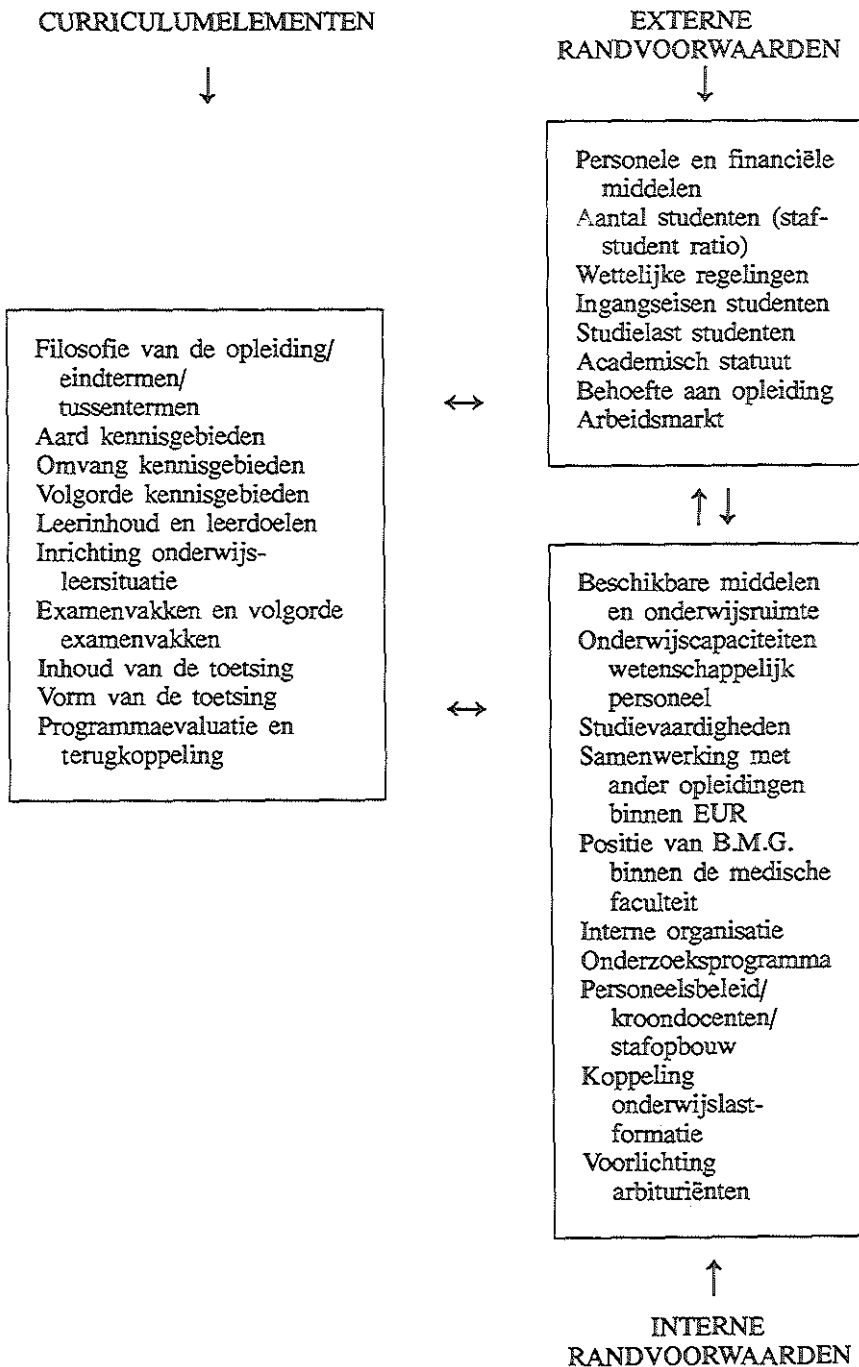
Centraal staat bij de opbouw van de opleiding de vraag, waarover in het kader van de curriculum- en organisatieontwikkeling beslist moet worden. Deze beslispunten worden in een werkmodel geplaatst (zie schema 5.1). Daarin wordt de wisselwerking tussen de te onderscheiden curriculum-elementen en zowel de interne als externe organisatorische randvoorwaarden zichtbaar gemaakt. Vervolgens worden deze beslispunten verwerkt in een samenhangend draaiboek, waarbij als een rode draad een tijdlijn loopt aangaande de uit te voeren activiteiten.

Voor de planning en de uitvoering van het bovenvermelde model kunnen de onderstaande fasen onderscheiden worden. Deze zijn vergelijkbaar met de verschillende fasen in de eerste levenscyclus van een organisatie, zoals Adizes (1981) die heeft geformuleerd (zie schema 5.2)

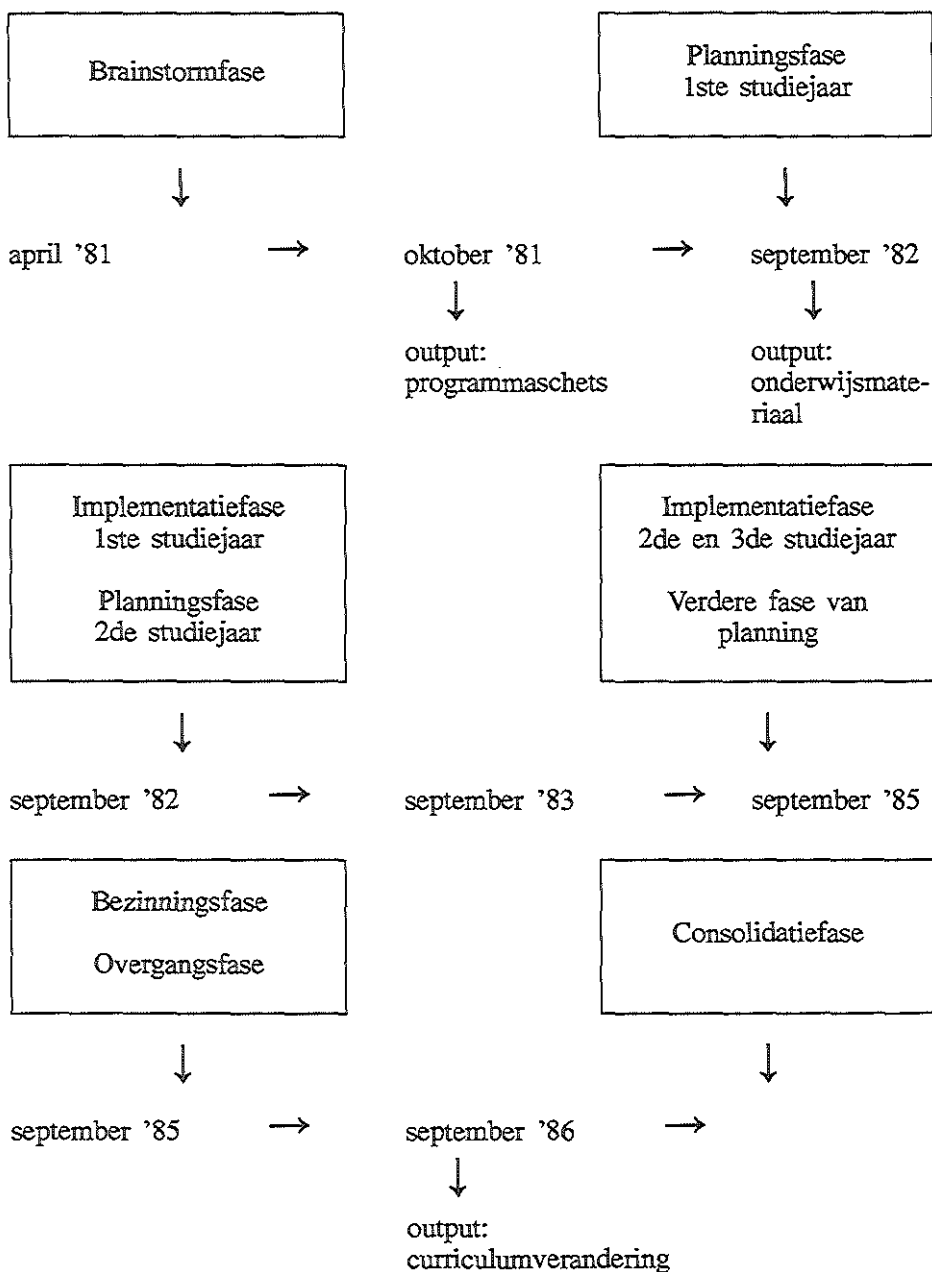
De brainstormfase speelt zich af tijdens de periode april 1981- oktober 1981. Na de toestemming van de minister van Onderwijs en Wetenschappen stelt het faculteitsbestuur van de faculteit der geneeskunde een voorbereidingscommissie van totaal zes leden in. Deze commissie bestaat uit vier personen, die werkzaam zijn aan de medische faculteit en die respectievelijk een organisatiekundige, onderwijskundige, sociaal-medische en medisch-biologische achtergrond hebben. De andere twee commissieleden worden aangetrokken als adviseur. Zij zijn werkzaam in de gezondheidszorg en hebben een economische en juridische achtergrond.

Als voorzitter wordt benoemd degene, die de eerste decaan van de faculteit der geneeskunde was onder het regime van de Wet Universitaire Bestuurs-hervorming 1970 (W.U.B.). Deze bouwdecaan wordt mede aangesteld omdat deze de universiteit bestuurlijk goed 'kent'. De voorzitter en directeur/secretaris zijn vanaf april 1981 volledig beschikbaar. Ze nemen het voortouw ten aanzien van de dagelijkse planning en de beleidsvoorbereidende werkzaamheden voor de wekelijkse vergaderingen van de voorbereidingscommissie.

Schema 5.1 Beslissingsmodel aangaande de ontwikkeling van het curriculum



Schema 5.2 Te onderscheiden fasen in de organisatie



Zeven maanden (april-oktober 1981) kunnen beschouwd worden als brainstormfase gericht op het curriculum in samenhang met de externe en interne randvoorwaarden. Deze fase resulteert in een schets van het onderwijsprogramma, waarin de uitgangspunten van de opleiding nader uiteengezet worden (functies afgestudeerden, eindtermen, kennisgebieden, organisatorische en onderwijskundige vormgeving van het curriculum, globale programmaopbouw). Zo vormt deze schets het vertrekpunt voor de verdere planning van het curriculum. In het kader hiervan worden de volgende acties gepland:

- de instelling van vier multidisciplinaire programmagroepen voor het eerste studiejaar, die elk een themablok dienen voor te bereiden;
- het vervolgens uitwerken van de thema's in taken en leerstofgebieden door deze programmagroepen;
- collectieve bespreking van het onderwijsmateriaal (concept blokboeken).
- definitieve opstelling van blokboeken;
- blokboeken gereed maken en voltooien drie maanden voor de aanvang van het onderwijs.

Afgesproken wordt dat met de voorbereiding van de volgende studiejaren aangevangen wordt één jaar voor de start van het desbetreffende onderwijs.

De planningsfase

De volgende te onderscheiden fase is de planningsfase, vooral gericht op de inhoudelijke invulling van het eerste studiejaar, en bestrijkt de periode van oktober 1981 - 1 september 1982. Met de schets van het onderwijsprogramma als leidraad kan de organisatie- en curriculumontwikkeling verder ter hand genomen worden. Overigens vinden er, op basis van een brede consultatieronde over de schets met universitaire en externe deskundigen, geen veranderingen plaats, zij het dat een aantal ideeën aangedragen wordt voor deelonderwerpen.

In de tijd gezien bestaat deze fase uit twee delen. Het eerste deel betreft de nadere invulling van de thema's door de voorbereidingscommissie (3 maanden), terwijl het tweede deel bestaat uit het samenstellen van de blokboeken door de verschillende programmagroepen (6 maanden). Er wordt een planningsschema wordt opgesteld, waarin de stapsgewijze programmering van hoofdlijnen (thema's en globale leerstofordening) naar detaillering (omschrijving van de leerstof, bijdragen van de kennisgebieden, basisliteratuur en blokboeken) wordt aangegeven. De uitkomst van dit planningsproces bestaat uit concept-blokboeken, die men kan opvatten als belangrijke 'organizers' van het curriculum.

Na gezamenlijke bespreking in het vakgroepbestuur van de concept-blokboeken, zoals samengesteld door de programmagroepen, worden de blokboeken verder afgewerkt. Tussentijds overleggen sommige programmagroepen over het concept onderwijsmateriaal met vertegenwoordigers van de Rijksuniversiteit Limburg, de Vereniging van Nederlandse Ziekenfondsen, de Vereniging van Nederlandse Ziekenhuisdirecteuren en huisartsen. In september 1982 komt de opleiding in de implementatiefase. Vanwege de door alle betrokkenen gewenste numerus fixus worden 75 studenten ingeschreven (aantal vooraanmeldingen 140).

De studierichting wordt tijdens een symposium in september 1982 feestelijk geopend door de toenmalige minister van Volksgezondheid en Milieuhygiëne, mevrouw M.H.M.F. Gardeniers-Berendsen. De minister vermeldt dat inmiddels op het departement de gedachten over een School of Public Health zijn geëvolueerd naar een 'Health Science Centre'. Een dergelijk centrum zou met de inbreng van de sociale, economische, politieke en geneeskundige wetenschappen kunnen bijdragen aan het totstandkomen van een nationaal gezondheidszorgbeleid. Volgens de minister ligt hier voor de opleidingen in Maastricht en Rotterdam een taak.

Implementatiefase eerste studiejaar en planningsfase tweede studiejaar

Tijdens deze fase staat de implementatie van het eerste studiejaar en de planning van het tweede studiejaar centraal. Het dagelijks bestuur heeft het voornemen om na de start van het eerste studiejaar via brainstorm de grote lijnen voor de latere studiejaar uit te zetten. Voor de verdere curriculumplanning wordt mede uitgegaan van het te verwachten beroepsperspectief van de student als toekomstig beleidsmedewerker. In relatie hiermede is men op zoek naar een goede 'organizer', alias structuurprincipe voor het gehele curriculum. In september 1982 worden in een discussienota door het dagelijks bestuur de globale lijnen uitgezet, waarin onder andere de thema's voor het tweede studiejaar worden vastgesteld.

De ingestelde programmagroepen van de tweedejaars-blokken rapporteren eerst plenair over de geschetste 'onderwerpenbomen' (dit zijn systematische en samenhangende leerstofgebieden en onderwerpen in de vorm van een boom met vertakkingen). Vervolgens worden de concept-blokboeken plenair besproken. Tegelijkertijd vinden de eerste gedachtenwisselingen plaats over de derdejaarsblokken. Voor deze planning heeft men echter nog een jaar langer de tijd.

Tevens wordt tijdens deze eerste implementatiefase ieder blok na afloop besproken op grond van de ervaringen van de docenten en het evaluatiemateriaal. Deze eerste ervaringen gebruikt men voor de verdere constructie

van het onderwijsmateriaal van het tweede en derde studiejaar en de bijstelling van de bestaande eerstejaarsblokken.

Implementatiefase 2de en 3de studiejaar en verdere fase van planning

Deze fase betreft het voor de eerste keer verzorgen van het tweedejaaronderwijs, de planning en implementatie van het derde studiejaar en de planning van het vierde studiejaar (sept.'83-sept.'85). Nadat het eerste en tweede studiejaar in de operationele fase is terechtgekomen, vormt de planning van het derde en vierde studiejaar een belangrijke activiteit. Na afloop van het eerste studiejaar verschijnt een uitvoerig voortgangsrapport, dat later zijn vervolg vindt in twee andere voortgangsrapporten. Deze voortgangsrapporten, die vrijwel uniek zijn in het universitaire onderwijs, bevatten naast de algemene opzet van het curriculum informatie over de evaluatie van het onderwijs, studieresultaten, literatuurlijsten van studenten en voorbeelden van toetsvragen met voorbeelduitwerkingen, ontleend aan door studenten gemaakte toetsen (Moen, 1983, 1984, 1985). De totale implementatiefase kan als afgerond beschouwd worden, als na vier jaar de eerste student afstudeert.

Bezinningsfase

De bezinningsfase treedt in op het moment dat het vierde studiejaar operationeel is (periode september 1985-september 1986). Deze fase kan men als overgangsfase beschouwen van de pioniers- naar de consolidatiefase (in hoofdstuk 7 zal hierop nog uitvoerig worden ingegaan).

Bij de aanvang van het vierde studiejaar wordt gedurende anderhalve dag door het totale docentenkorps over alle programmaonderdelen gediscussieerd. Alle sterke en zwakke punten worden geïnventariseerd. De aanleiding voor deze bezinning wordt mede gevormd door het feit, dat het initiatief genomen is om in het najaar van 1985 het programma tussentijds te laten evalueren door een 'programme review committee' van de European Association of Programmes in Health Services Studies (E.A.P.H.S.). De output van deze fase wordt gevormd door een strategisch beleidsplan en curriculumveranderingen (zie paragraaf 5.8).

5.2 DE FILOSOFIE EN EINDTERMEN VAN DE OPLEIDING

De eindtermen worden overgenomen uit de eerdere nota 'Een voorstel voor een Universitaire Opleiding Algemene Gezondheidszorg' (1980), die in hoofdstuk 4 zijn besproken. Een uitvoerige discussie ontspint zich over het

feit dat een expliciete visie op de inhoud van het vakgebied Algemene Gezondheidszorg tot op dat moment ontbreekt. De discussie spitst zich met name toe op de vraag of uitgegaan moet worden van het multidisciplinaire of interdisciplinaire vakgebied gezondheidswetenschappen (alias algemene gezondheidszorg), mede gezien de naamgeving van de opleiding. Deze discussie keert een aantal malen terug, maar voor de curriculumontwikkeling worden daar geen consequenties uitgetrokken. Men ontwikkelt géén nieuw vakgebied. De curriculumontwikkeling vindt plaats vanuit de verschillende disciplines. Achteraf rijst de vraag of het ontwikkelen van een nieuw vakgebied (anders dan een papieren constructie) mogelijk geweest was.

In de loop van de tijd worden de eindtermen niet aangepast. Uit het arbeidsmarktonderzoek (hoofdstuk 6) zullen indicaties verkregen worden over de mate waarin de eindtermen geëffectueerd zijn.

5.3 DE STRUCTURERING VAN DE LEERSTOF

De structurering van de leerstof vanuit het multidisciplinaire concept

Er moet een geheel nieuw onderwijsgebied algemene gezondheidszorg in de context van beleid en management ontwikkeld worden. Door de voorbereidingscommissie wordt een aantal aandachtsvelden onderscheiden:

- object, structuur, functioneren van de zorg,
- effecten van de zorgprocessen,
- de randvoorwaarden van met name medische, sociale, economische, bestuurlijke en juridische aard.

Op basis van deze aandachtsvelden en de eerder genoemde eindtermen wordt gekozen voor een aantal kennisgebieden:

- ziekte- en gezondheidsleer,
- beleids- en organisatiewetenschappen (waar onder bestuurskunde, bedrijfskunde en organisatiekunde toegepast op de gezondheidszorg),
- gezondheidszorgeconomie en haar toepassingen in beleid en beheer,
- gezondheidsrecht,
- wetenschapsleer en methoden en technieken van wetenschappelijk onderzoek (waar onder epidemiologie, informatica en statistiek),
- sociale wetenschappen, waaronder medische en bedrijfssociologie en sociale psychologie. Deze genoemde kennisgebieden komen overeen met die, genoemd in de nota 'Een voorstel voor een universitaire opleiding gezondheidszorg' (E.U.R., 1980).

De zes bovengenoemde kennisgebieden dienen geïntegreerd in het onderwijs aan de orde te komen. De voorbereidingscommissie maakt de keuze dat het onderwijs voornamelijk zal rusten op de volgende vier pijlers oftewel kernkennisgebieden:

- a Ziekte- en gezondheidsleer.
- b Beleids- en organisatiewetenschappen toegespitst op de gezondheidszorg.
- c Economie van de gezondheidszorg en haar toepassingen in beleid en beheer.
- d Gezondheidsrecht.

Al voor de brainstormfase is de strategische beslissing genomen dat uitgegaan wordt van deze vier kernkennisgebieden (zie hoofdstuk 3). Opvallend is, zoals al vermeld in paragraaf 3.3, dat deze beslissing een weerspiegeling vormt van de achtergronden van de eerdere werkgroepleden en leden van de voorbereidingscommissie. Op deze wijze verdwijnt uit de eerder wel beoogde vakgebieden onder meer het vak sociale psychologie als expliciet onderdeel van de programmering.

De eerste aanzet voor de curriculumontwikkeling wordt gestart vanuit de keuze van thematisch geordende leerstof. Men stelt voor de gedachtenbepaling drie indelingscriteria aan de orde: probleemgebieden in de gezondheidszorg, leerstofgebieden via vakken en een functionele indeling naar taken in de gezondheidszorg.

Als belangrijkste actiepoint wordt geformuleerd het uitschrijven van de leerstofitems gerelateerd aan de eindtermen van de opleiding. Er wordt vervolgens een start gemaakt met het uitwerken van de leerstofgebieden per thema. Via een matrix worden per onderscheiden thema de vakgebieden en de daarbijbehorende onderdelen horizontaal aangegeven. Op de verticale as zet men als thema's: gezondheid en ziekte in de samenleving, processen, grenzen en ordening in de gezondheidszorg.

Na twee maanden wekelijkse discussie wordt besloten om in augustus 1981 twee dagen gezamenlijk uitsluitend te besteden aan de themakeuze van het eerste studiejaar. Belangrijke criteria hierbij zijn:

- globaal overzicht van de organisatie, structuur en processen van de gezondheidszorg,
- kennismaking met de feitelijke gezondheidszorg,
- herkenbare disciplines,
- training in handelen en denken ten aanzien van de latere beroepsuitoefening,
- aansluiting op ervaringswereld van de beginnende student,
- oriënterend karakter eerste studiejaar (onder meer gezien de wettelijke kaders).

Na uitgebreide discussie komt men voor het eerste studiejaar tot de volgende themakeuze:

- huisarts en patiënt (accent ziekte- en gezondheidsleer),
- het ziekenhuis (accent interne organisatie),
- het ziekenfonds (accent kosten en financiering),
- Wet Voorzieningen Gezondheidszorg (accent wetgeving en zelfordening).

Men kiest voor een rode draad door het eerste jaar, die loopt van de feitelijke zorg via organisatie naar de voorwaardenscheppende aspecten (financiering en regulering).

Achtergrond bij de keuze van de vier thema's, in de praktijk meestal blokken genoemd, is dat de studenten in het eerste jaar kennismaken met de vier centraal geplaatste disciplines van hun toekomstig vakgebied. Men vindt het onderwijskundig raadzaam in elk thema het hoofdaccent te leggen op één van deze disciplines, hoewel men het in principe uitvoerbaar acht om vanuit elk van de vier thema's de accenten gelijkelijk te verdelen over de vier disciplines. Deze beslissing is terugblikkend van grote invloed geweest op de gewenste multidisciplinariteit. Immers door deze programmeringskeuze wordt geen optimale basis gelegd voor de ontwikkeling van multidisciplinaire blokken, dat wil zeggen, blokken met even sterke accenten vanuit elk van de disciplines. Zo zal een aantal jaren later dan ook blijken, dat van de vier thema's in het eerste studiejaar er nog één is overgebleven, te weten het thema ziekenhuis. De overige thema's zijn dan als uitgangspunt voor de programmering geheel verlaten. De disciplines staan centraal.

Vervolgens worden door eenieder afzonderlijk concepten samengesteld. De gewenste bijdragen uit de verschillende vakgebieden voor de te onderscheiden thema's worden op deze wijze zichtbaar gemaakt. Men maakt daarbij gebruik van zogenaamde onderwerpenbomen; via onderwerpen en vertakkingen wordt de leerstof in beeld gebracht. In het kader van de curriculumplanning besluit men eerst te starten met de uitwerking van het eerste studiejaar. Aandachtspunt is hierbij om een goed evenwicht te vinden tussen de thema's en de dekking van de leerstofgebieden.

Tussentijds vindt brainstorm plaats over de thema's in de latere studiejaar. Men realiseert zich dat voor elk studiejaar een adequate 'organizer' voor de leerstof gevonden moet worden (bijvoorbeeld 1ste, 2de echelon; micro, meso, macro, voorwaardenscheppende/zorgverlenende organisatie).

Structurering van de leerstof in de tijd of rooster

Gekozen wordt voor een overzichtelijk en niet versnipperd rooster (voor argumentatie hiervoor zie paragraaf 4.2.4). Het curriculum wordt per studiejaar verdeeld in vier periodes van elk 10 weken (inclusief onderwijs-

vrije periodes). Naast één blok is een lijnprogramma georganiseerd. Lijnprogramma's worden gedurende het gehele jaar gegeven. Voorafgaand aan de onderwijsgroepsbijeenkomsten wordt het aan het initiatief van de programmagroepen overgelaten om anderhalf uur college te verzorgen. De onderwijsgroepen worden per blok elke keer opnieuw at random samengesteld; dit om eventuele vastgeroeste rolpatronen in de groepen tegen te gaan. In de loop van de tijd wordt het rooster anders: er worden méér lijnprogramma's toegevoegd en toetsen vinden niet alleen in de onderwijsvrije periodes plaats, maar ook tijdens de onderwijsperiodes van de blokken geprogrammeerd en het rooster raakt versnipperd.

Uitwerking van het multidisciplinaire concept

Uitgangspunt van de B.M.G. met betrekking tot de multidisciplinariteit wordt, dat het hoofdaccent van een thema geleverd dient te worden door één kennisgebied, terwijl de andere kennisgebieden een bijdrage leveren. Multidisciplinariteit wordt nadrukkelijk beoogd, maar verrichten we inhoudsanalyse op de blokboeken en de verplichte literatuur, dan treft men slechts in enkele gevallen een bijdrage van meer dan één discipline aan. De discrepantie, die we ten aanzien van het uitgangspunt aantreffen, wordt waarschijnlijk grotendeels bepaald door de samenstelling van de programmagroepen, de inhoudsdeskundigheid van de programmagroepsleden en de meestal monodisciplinaire achtergrond van de docenten. Daarnaast is de discrepantie ten aanzien van het uitgangspunt van de multidisciplinariteit nog groter geworden door de in latere fase toegevoegde curriculumonderdelen bestaande uit traditionele kennisgebieden (zie verder paragraaf 5.9).

5.4 DE SELECTIE VAN DE LEERSTOF EN DE LEERDOELEN

Themakeuze en eindtermen zijn richtinggevend voor het nader uitwerken van leerstof en afzonderlijke leerdoelen. Specifieke problemen bij de ontwikkeling van het onderwijsmateriaal als hier bedoeld, doen zich voor, omdat er casus c.q. taken ontwikkeld dienen te worden, die dekkend zijn voor de leerdoelen van het desbetreffende thema, c.q. blok. Zo is het wenselijk (en dat gebeurde ook), dat men eerst oefent met het schrijven van een taak. Het duurt enige weken voordat een ieder een taak geformuleerd heeft. Kennelijk ligt hier een drempel.

Vertrekpunt vormt mede het type taken, welke Schmidt en Bouhuys (1980) onderscheiden namelijk studietaken, discussietaken, actietaken en toepassingstaken. De bovengenoemde onderwijskundigen van de Rijksuniversiteit Limburg verzorgen voor de commissie een cursus over hoe een casus wordt samenstelt en hoe tot een samenhangend blokboek te komen. Eén van de

belangrijkste aspecten van deze cursus is dat kernproblemen van een thema geplaatst kunnen worden in de vorm van een (onderwerpen-) boom met verschillende vertakkingen. Als voorbeeld wordt door twee leden van de commissie een thema globaal uitgewerkt om de contouren van een thema nader in beeld te krijgen. Kernproblemen, einddoelen en basisliteratuur worden beschreven, terwijl taken en opdrachten nader zijn uitgewerkt. Dit voorbeeldthema en het hulpmiddel van een onderwerpenboom vormen de basis voor de verdere ontwikkeling van het onderwijsmateriaal. Ieder commissielid schrijft nu zo'n boom met de nodige vertakkingen uit voor elk van de vier thema's. Tegelijkertijd heeft ieder lid van de voorbereidingscommissie de kernleerstof van zijn desbetreffende kennisgebied uitgewerkt.

Na gezamenlijke discussie komt de voorbereidingscommissie tot overeenstemming over de kernproblemen van ieder blok. Daarmee wordt, zoals reeds eerder vermeld, een strategische onderwijskundige beslissing genomen: ieder themablok heeft zijn eigen disciplinaire accent, terwijl andere disciplines een bijdrage leveren. Deze beslissing vindt haar weerspiegeling in de opbouw van de zogenaamde programmagroepen, die elk een themablok dienen voor te bereiden: de voorzitter representeert steeds het disciplinair (hoofd)accent, de leden hebben ten dele verschillende disciplinaire achtergronden.

De programmagroepen hebben drie maanden de tijd om de leerstof verder inhoud en vorm te geven in de vorm van een blokboek. Ten behoeve van het samenstellen van een blokboek inclusief het schrijven van taken wordt een checklist gemaakt.

Voor het schrijven van taken dient men onder andere met de volgende aspecten rekening te houden:

- het beste is als er een probleem in de taak 'verborgen' zit;
- taken laten aansluiten op het kennisniveau van de studenten;
- bij elke taak moet de literatuur in voldoende mate toegankelijk zijn;
- de taak dient te leiden tot probleemoplossende en hypothetiserende activiteiten van de studenten;
- voor de student en de docent moet min of meer duidelijk zijn op welke kennis en theoretische concepten een taak aanstuurt.

Nadat het allereerste studiejaar geïmplementeerd is, komt het accent te liggen op de planningsfase van het tweede studiejaar (periode september 1982 - september 1983). De vakgroepsbestuursvergadering gaat akkoord met het navolgende globale beeld van de totale opleiding. Het eerste studiejaar is conform de wet oriënterend en selectief van aard. In dat jaar maakt de student kennis met de structuur en het functioneren van de gezondheidszorg. De student krijgt een eerste indruk van de theorie van de vier kennisgebieden.

In het tweede studiejaar wordt een voedingsbodem gelegd voor de denktrant van de vier hoofdkennisgebieden. De blokken zijn monodisciplinair van aard, zij het dat tijdens het verloop van het blok het multidisciplinaire een toegepast karakter aandacht dient te krijgen. Verdieping vormt in dat jaar een belangrijk element, vandaar dat in tegenstelling tot het eerste jaar één taak per week besproken zal worden. Overigens zullen we later signaleren, dat bovengenoemde uitgangspunten slechts ten dele worden gerealiseerd. In het tweede studiejaar worden de thema's volledig monodisciplinair van aard.

Tijdens het derde studiejaar, als de voedingsbodem voor de disciplines gelegd is, wordt door de studenten gewerkt aan multidisciplinaire en complexe problemen. De individuele studie en de keuzevrijheid van de student staan in het vierde studiejaar centraal.

Dit leidt tot de volgende thema's of blokken:

- tweede studiejaar: gezondheidszorgeconomie, gezondheidsrecht, sociaal-medische aspecten van de gezondheidszorg, organisatie (thema RIAGG).
- derde studiejaar: instellingsmanagement, innovatie van de gezondheidszorg, strategische beleidsontwikkeling, politieke filosofie.
- vierde studiejaar: beleidsonderzoek, keuzeblokken en afstudeerproject.

Het toevoegen van lijnprogramma's voor sociale en communicatieve vaardigheden en methoden en technieken van wetenschappelijk onderzoek wordt in de loop van dit jaar apart onder de loep genomen. Dit leidt tot het navolgende.

Sociale en communicatieve vaardigheden

Al in het begin kiest men voor een op integratie gerichte aanpak van sociale en communicatieve vaardigheden. Dit komt erop neer, dat deze vaardigheden in het reguliere blokonderwijs worden geïntegreerd. Na een half jaar functioneren wordt vastgesteld dat dit geen onverdeeld succes is. De inhoud van het blok prevaleert boven de vaardigheden. Daartoe wordt voorgesteld programma-ideeën uit te werken, die uitgaan van een grotere mate van ontkoppeling. De cursus taakanalyse en studievaardigheden blijft onderdeel uitmaken van het eerste blok, terwijl er een aparte cursus vergader- en discussietechniek georganiseerd wordt. Dit betekent dat het oefenen van de gespreksleidersrol en van luisteren en samenvatten verdwijnt. Tevens zal voortaan in ieder eerste en tweedejaarsblok een simulatie ingebouwd worden. Tijdens het derde studiejaar zal een facultatieve cursus onderhandelen en conflicthantering georganiseerd worden.

Pas aan het begin van het eerste studiejaar wordt besloten om statistiek in het tweede in plaats van in het eerste studiejaar te programmeren. Deze cursus wordt op de valreep in het tweede deel van het jaar gepland, zij het dat deze cursus gezien het late planningstijdstip facultatief wordt. Terugblikkend zou men van een programmeringsfout kunnen spreken. Ten aanzien van het te programmeren lijnprogramma methodologie in het tweede studiejaar wordt besloten dit lijnprogramma te laten aansluiten bij de methodologie van de desbetreffende monodisciplinaire blokken zoals bedrijfseconomische statistiek, epidemiologie en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Dit besluit wordt echter niet geoperationaliseerd. In het derde studiejaar wordt voorgesteld een lijnprogramma informatica te programmeren.

Tot slot leeft de gedachte dat in een lijnprogramma beleidsonderzoek in het vierde studiejaar de eerder opgedane methodologische kennis verdiept kan worden en dat dit programma een fundamentele voorbereiding kan vormen op het afstudeerproject. Aldus wordt besloten en geëffectueerd.

Op basis van het evaluatiemateriaal en ervaringen van zowel studenten als docenten worden de blokken qua leerstof zonodig bijgesteld. Er ontwikkelt zich in eerste instantie een cultuur, waarbij er vanuit gegaan wordt dat wijzingen in de programmaonderdelen gemeld en besproken worden. Hierachter zit de gedachte dat niet alleen de individuele docent verantwoordelijk is voor alle programmaonderdelen, maar ook het collectieve docentenkorps. Al vrij snel wordt deze cultuur doorbroken, doordat twee programmagroepen zelfstandig vergaande wijzigingen in hun programmaonderdelen doorvoeren. Wel worden het evaluatiemateriaal en de eventuele veranderingen in de programmaonderdelen (blokken) zowel in de plenaire vergadering als in de onderwijscommissie, waarin ook studenten zitting hebben, besproken. Zo worden ook de geplande blokken van het derde studiejaar, zoals voorgesteld door de programmagroepen, uitvoerig in de onderwijscommissie besproken. De eerste blauwdruk inzake het vierde studiejaar wordt tijdens deze fase besproken. De implementatie van het vierde studiejaar verloopt voorspoedig, doordat één programmagroep verantwoordelijk is voor de planning en uitvoering van dat gehele jaar. De voorzitter van deze programmagroep, een apart aangestelde afstudeerprojectcoördinator, vervult in deze een essentiële coördinerende rol.

Bij het overwegen van programmaveranderingen c.q. bijstelling van de selectie van de leerstof merkt men op, dat op de vraag aan de studenten: 'Welke onderdelen of leerstof heb je tijdens het studiejaar gemist?', opvallend weinig respons komt. Waarschijnlijk heeft dit te maken met de probleemgestuurde opzet van het curriculum, waardoor studenten op allerlei

manieren en met verscheidene invalshoeken met de gezondheidszorg geconfronteerd worden. In een traditioneel curriculum ontstaat wellicht eerder de vraag van relevantie van de leerstof en de daarmee samenhangende kritische opmerkingen over de leerstof in de trant van: 'Waarom moeten we dit gehele boek bestuderen?'. Vermoedelijk is ook van belang, dat de jongerejaarsstudent weinig zicht heeft op de totaliteit van de gezondheidszorg en de mogelijke beroepspraktijk daarin.

5.5 DE KEUZE VAN DE DIDACTISCHE WERKVORMEN EN DE LEERMIDDELEN

De ontwikkeling van didactische werkvormen vanuit de probleemgestuurde opzet

Tijdens de brainstormfase staat de didactische vormgeving van het curriculum voorop. Vanwege de onderwijskundige achtergronden en ervaringen van een aantal commissieleden wordt, in overeenstemming met de al eerder beschreven uitgangspunten (zie hoofdstuk 4), besloten de onderwijskundige conceptie te enten op het onderwijskundig model van zowel de Mc Masters University, Hamilton, Canada als de Rijksuniversiteit Limburg. Vanuit deze beginpositie heeft de commissie veel tijd geïnvesteerd in het gezamenlijk ontwikkelen van een probleemgestuurde onderwijscultuur binnen de groep. Tevens worden de voor- en nadelen van het gekozen onderwijskundig concept zo zorgvuldig mogelijk afgewogen. Daarbij stelt een aantal docenten dat ze moeite hebben om de disciplineoriëntatie kwijt te raken, in de trant van: 'Ik wil de basiskennis van mijn vak eerst in collegevorm goed overdragen en pas dan probleemgestuurd werken.' Een compromis in deze richting wordt gesloten: voorafgaand aan de groepsbijeenkomsten wordt in het eerste jaar de mogelijkheid geboden om een college te programmeren. Opvallend is dat men tijdens het eerste jaar deze mogelijkheid niet benut.

Op vier punten is bewust afgeweken van het onderwijskundige model van probleemgestuurd onderwijs van de Rijksuniversiteit Limburg. De ervaringen aan de Rijksuniversiteit Limburg zijn op dat moment: twijfels over het examensysteem (systeem van summatieve voortgangstoetsen en formatieve bloktoetsen (zie hiervoor verder paragraaf 5.6), uiteenlopende opvattingen binnen de staf over een meer gestructureerde aanpak, via colleges bijvoorbeeld en kritiek op het concept dat de docent in de onderwijsgroepen uitsluitend procesbegeleider dient te zijn. Daarnaast kan vermeld worden dat docenten aan de Limburgse universiteit het onderwijsmateriaal samenstellen, terwijl zij niet allen bij de uitvoering betrokken zijn. Zo ontstaat een gebrek aan feedback en inhoudelijke interactie dat soms demotiverend werkt op de stafleden (vgl. T.Schmidt, 1986).

Gezien deze ervaringen wordt allereerst een toetsstelsel ontworpen, dat per blok essaytoetsen en schriftelijke opdrachten omvat. De studievoortgang wordt daarmee direct afhankelijk gemaakt van de per blok geleverde prestaties. Voorts wordt aan de rol van de docent in de taakgerichte groepen op een ander wijze vormgegeven dan aan de Rijksuniversiteit Limburg. De invalshoek is dat de docent niet alleen bewaker van het groepsproces is, maar als inhoudsdeskundige zowel de inhoud als het niveau van de discussie dient te bewaken. De derde modificatie is dat de vaststelling van de inhoud van het onderwijs en de uitvoering van het onderwijs in handen van dezelfde docenten dient te zijn. Tot slot wordt besloten in tegenstelling tot de Rijksuniversiteit Limburg om via literatuur het leerproces enigszins te sturen. Per themablok wordt een uitvoerige reader samengesteld, aangevuld met per blok verplichte en aanbevolen literatuur. In zo'n blokboek wordt voor elke bijeenkomst een specifieke situatie (casus of taak) geformuleerd, die de studenten moeten analyseren en ophelderen. Daarnaast bevatten de blokboeken omschrijvingen voor (mini-)scripties (opdrachten), die de studenten tijdens een thema, blok moeten schrijven.

Tijdens de planningsfase wordt de werkwijze van de taakgerichte onderwijsgroepen uitgewerkt. Uitgangspunt is dat de studenten praktijkproblemen voorgelegd krijgen in de vorm van een casus of taak. Al werkend aan deze problemen doen de studenten kennis op, die hen in staat stelt die problemen te analyseren en eventueel op te lossen. Zo vormt het probleem een stimulans om het leerproces op gang te brengen. Tijdens de onderwijsgroepen is het de bedoeling dat de aanwezige kennis van de studenten geactiveerd en geactualiseerd wordt (Schmidt, Bouhuys, 1980). Studenten kunnen hun eigen kennis inbrengen, terwijl ook nieuwe kennis verworven wordt.

Besloten wordt dat de onderwijsgroep wisselend voorgezeten wordt door een student. Op deze wijze wordt de student in de onderwijsleersituatie geconfronteerd met een voorzittersrol. Het wetenschappelijk staflid zorgt er voor dat het groepsproces goed functioneert en is tevens inhoudsdeskundige. Resumerend komt het er op neer dat de voorbereidingscommissie de taakgerichte onderwijsgroepen niet als een doel maar als een middel ziet in het gehele leerproces van de student. Voor de werkwijze van de taakgerichte onderwijsgroep valt men grotendeels terug op de zogenaamde Zeven-sprong (Schmidt, Bouhuys, 1980).

- Stap 1: De groep dient de eventuele onduidelijke begrippen en termen op te helderen.
- Stap 2: Het probleem dient geformuleerd te worden.
- Stap 3: Brainstorm/probleemanalyse over het gedefinieerde probleem. Ideeën, veronderstellingen en verklaringen kunnen tijdens zo'n brainstorm geventileerd worden.

- Stap 4: Het op systematische wijze inventariseren van de verschillende verklaringen, die voor het probleem gegeven zijn.
- Stap 5: De onderwijsgroep formuleert werkafspraken c.q. leerdoelen, want nagegaan zal moeten worden in hoeverre de geopperde kennis en ideeën correct en volledig zijn.
- Stap 6: Zelfstudie aan de hand van eigen boeken, readers en boeken in de bibliotheek.
- Stap 7: De studenten rapporteren over de afgesproken leerdoelen. De docent kan zonodig tijdens of aan het einde van de rapportage een aantal leerpunten samenvatten of verhelderen.

Aanvulling op deze 'zevensprong' is stap acht. Op basis van besprekingen in de onderwijsgroep vult de student zijn eventuele lacunes in kennis aan. Het stapsgewijze proces is mede van belang, omdat studenten in de onderwijsgroep sterk geneigd zijn om te zeggen: 'Dat zoeken we op.'. In de regel blijkt dat studenten met name het belang van het analyseren van het probleem op basis van reeds in de groep aanwezige kennis, ideeën en ervaring onderschatten (Schmidt, Bouhuys, 1980).

Er wordt voorgesteld variaties aan te brengen in de onderwijsvormen. Binnen en naast de taakgerichte onderwijsgroepen stelt men zich de volgende onderwijsvormen voor: colleges, lezingen door personen uit de praktijk, opdrachten (mini-scripties), rollenspellen, vaardigheidstrainingen (waaronder vergadertechniek, onderhandelen), een forum met deskundige gasten aan het einde van ieder blok, video's en film.

Wat betreft de leermiddelen ligt het in de bedoeling dat iedere student een blokboek en een uitgebreide literatuurklapper (reader) ontvangt. Per blok wordt vastgesteld dat de student een of twee boeken dient aan te schaffen. De voorbereidingscommissie ziet het als haar taak er op toe te zien dat deze kosten niet boven de fl. 450 per student per jaar uitkomen. De benodigde naslagwerken zullen in de bibliotheek aanwezig zijn. De voorbereidingscommissie draagt mede zorg voor relevante literatuur voor de verschillende blokken in de bibliotheek.

De planning is dat tijdens het eerste onderwijsblok de volgende trainingen geïncorporeerd worden:

Taakanalyse: de studenten dienen via een training ervaring op te doen met taakanalyse aan de hand van de zevensprong. Men zou kunnen stellen: een eerste aanzet voor socialisatie van de studenten met betrekking tot de taakgerichte onderwijsgroepen.

Samenwerken in groepen: voor het samenwerken in groepen worden de volgende trainingscomponenten onderscheiden: oefenen gespreksleidersrol,

leren samenvatten, leren uitleggen, luisteren naar elkaar, groepsincidenten en feedback geven.

*Studievaardigheden:*¹ het idee is om drie maal een deel van de onderwijsbijeenkomst te wijden aan studiegedragingen. Een bestaand werkboek van de Rijksuniversiteit Limburg wordt hiervoor aangepast.

Toegankelijkheid van de literatuur: men acht het wenselijk dat de studenten uitgebreide informatie krijgen over hoe de bibliotheek optimaal als informatiebron gebruikt kan worden. Daartoe zullen voor de studenten aparte bijeenkomsten georganiseerd worden.

Simulatie: in elk blok wordt er een simulatie, bijvoorbeeld van een stafvergadering van een ziekenhuis, geprogrammeerd, die zowel de inhoudelijke als de groepsdynamische aspecten van de simulatie belicht.

Vanaf het eerste blok zijn er zowel studievaardigheden als sociale vaardigheden (onder ander samenwerken en vergader-en discussietechniek) en één simulatie per blok geprogrammeerd. De inhoudelijke activiteiten in de onderwijsgroepen hebben bij de docenten waarschijnlijk de prioriteit, zodat gesignaleerd kan worden dat de bovenstaande activiteiten al tijdens het eerste studiejaar verwateren. Na drie jaar zijn deze programmaonderdelen, uitgezonderd de taakanalyse, verdwenen. Na zes jaren wordt de cursus taakanalyse niet meer geprogrammeerd. Zowel bij studenten als docenten bestaat voor de genoemde vaardigheden weinig belangstelling. Bovenstaande ontwikkeling wordt vermoedelijk versterkt door het feit, dat niemand van de docentenstaf zich hiervoor professioneel verantwoordelijk voelt.

De waardering voor het probleemgestuurde concept

Factoren voor de waardering van het onderwijs

Aangezien de studieleiding start met een niet traditioneel onderwijssysteem, wordt besloten tijdens het eerste feitelijke studiejaar op gedetailleerde wijze inzicht te krijgen in de factoren, die het functioneren van een taak en een onderwijsgroep bepalen. Voor de in 1.5.1 al vermelde taakevaluatie moet de student per taak op een vijf puntsschaal (van oneens naar eens) onder andere aspecten beoordelen als: onderwerp duidelijk?, stimulerende discussie?, werkafspraken duidelijk en uitvoerbaar?, reader en boek te begrijpen?, rapportage zinvol?, veel geleerd?, gebruikte studietijd? (zie bijlage 1). Via de verwerking van de gegevens ontstaat een gedetailleerd beeld van de

¹ De voorbereidingscommissie hecht veel belang aan studievaardigheden en men is hier alert op, omdat literatuuronderzoek en ook de eigen ervaring er op wijst dat gebrekkige studievaardigheid naast andere studentgebonden factoren kan leiden tot vertraging en mislukking van de studie (Moen, 1979).

gemiddelde scores per taak, per aspect van een taak en per groep van één onderwijsblok (zie tabel 5.1).

Tabel 5.1 Taakevaluatie: gemiddelde beoordeling van de eerstejaarsblokken 1982 1983

Taken	blok	blok	blok	blok
	1.1	1.2	1.3	1.4
1 Onderwerp duidelijk	4,1	4,1	4,1	4,2
2 Goede discussie	3,5	3,5	3,4	3,6
3 Stimulerende discussie	3,4	3,6	3,4	3,6
4 Werkafspraken duidelijk	3,9	4,0	4,0	4,0
5 Werkafspraken uitvoerbaar	3,8	4,0	3,9	4,0
6 Reader en boeken voldoende	3,5	4,0	3,8	4,0
7 Literatuur te begrijpen	4,1	4,1	4,0	4,0
8 Andere literatuur geraadpleegd	3,1	2,1	2,2	2,0
9 Rapportage zinvol	3,7	3,7	3,4	3,6
10 Rapportage voegde toe aan zelfstudie	3,5	3,4	3,2	3,4
11 Veel geleerd	3,6	3,9	3,6	3,8
12 Totaal gemiddelde studietijd in uren	*	*	27,3	32,6

Toelichting: 1 t/m 11 zijn gemiddelde scores op een vijfpuntsschaal.
Item 12 is exclusief voorbereidingstijd toets.
*) geen gegevens

Uit de verwerking van de gegevens met behulp van de computer blijkt dat er bij de gemiddelden per aspect van één taak, per taak en per groep in vergelijking tussen de blokken géén verschillen optreden. Wel treden er binnen één blok verschillen op, die betrekking hebben op de taak en de samenstelling van de groep. Het blijkt dat de meer concrete taken door de studenten op meerdere aspecten hoger gewaardeerd worden. Verder zijn er verschillen waarneembaar tussen de groepen: soms blijkt één groep op vele aspecten van meerdere taken consequent laag of hoog scores, terwijl soms een andere groep laag en dan weer hoog of gemiddeld scoort. Uit deze gegevens valt een voor de hand liggende conclusie te trekken: de waardering van een taak is afhankelijk van het type taak en hoe deze door de groep wordt uitgewerkt. Bij dit laatste speelt de samenstelling van de onderwijsgroep een cruciale rol. Omdat steeds één docent twee parallel lopende onderwijsgroepen begeleidt, kan op basis van dergelijke gegevens geconcludeerd worden dat de docent ten aanzien van de waardering van de taak een minimale invloed heeft. Immers een aantal keren door het

studiejaar heen komt het voor, dat twee parallel lopende groepen, begeleid door één docent consequent hoog dan wel laag scoren op (bijna) alle aspecten.

Een opvallend gegeven uit deze taakevaluatie betreft het feit dat de studenten vanaf het eerste blok in de loop van het studiejaar steeds minder literatuur, buiten de readers en de verplichte boeken, in de bibliotheek raadplegen. Kennelijk is de ervaring, dat men met alleen de verplichte literatuur voor de toets een voldoende kan behalen en in de onderwijsgroep kan participeren.

Gezien de arbeidsintensiteit van enquêtering en de geringe verschillen, die er tussen de blokken qua scores optreden, wordt in de latere studiejaar afgezien van deze gedetailleerde taakevaluatie ten behoeve van de bijstelling van het curriculum.

Waardering van het onderwijssysteem na 8 weken onderwijs

Naar de waardering van het onderwijssysteem is bij de eerste drie cohorten al gevraagd na acht weken onderwijs. In paragraaf programmaevaluatie van dit hoofdstuk zullen we terug komen op de algehele waardering van het onderwijs. De positieve aspecten die de studenten ten aanzien van het onderwijssysteem noemen, komen overeen met de bedoelingen van taakgerichte groepen. De studenten van deze cohorten noemen veelal de discussie een goede stimulans voor de studie. Ook aspecten als profiteren van elkaars kennis, je leert veel meer dan op een hoorcollege, actief opnemen van leerstof, zelfwerkzaamheid, continue bijstelling van de leermethoden, multidisciplinaire aanpak en het inhaken op een praktische situatie zijn in de antwoorden herhaaldelijk terug te vinden. Daarnaast ervaart een aantal studenten, dat ze het geleerde goed onthouden. Het oefenen in discussiëren en het onderlinge contact met andere studenten wordt door enkele studenten expliciet als een positief punt genoemd.

Met betrekking tot de negatieve aspecten van het onderwijssysteem valt op dat de studenten gedurende het eerste blok zich onzeker voelen over wat zij moeten leren: wat moet je bestuderen/ weet niet of ik genoeg doe/ geen duidelijk houvast. Later in het studiejaar wordt dit aspect minder genoemd. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de studenten gewend raken en dat de afgenomen bloktoetsen enige houvast en richting geven voor de studieactiviteiten. Als negatieve aspecten worden verder genoemd, dat men geen zicht heeft op de toets, angst om de essentie te missen, het ontbreken van sterke begeleiding en dat je van de rapportage te weinig leert. Die studenten vinden dat ze in de onderwijsgroepen te weinig leren. Een beperkt aantal studenten signaleert dat de onderwijsgroep staat en valt met de motivatie en inzet van de studenten.

Algemeen kan opgemerkt worden, dat veel eerstejaars studenten, en dat blijkt ook uit persoonlijke gesprekken, met de overschakeling van middelbare school naar universiteit problemen ondervinden, die zich met name in het eerste studiejaar uiten in de vorm van studieuitval- en vertraging (vgl. Moen, 1979). De overgang middelbare school naar de universiteit vindt voor de B.M.G. opleiding wellicht nog abrupter plaats. Men verlangt van de studenten immers niet alleen kennis, maar ook vaardigheden in termen van toepassing en analyse van problemen.

Waardering van de taakgerichte onderwijsgroep

Over het groepsfunctioneren wordt onder andere gezegd: er kwam veel uit de groep, er was een goede sfeer, men was goed gemotiveerd en doelgericht bezig. Andere positieve opmerkingen over het groepsfunctioneren zijn verder: goede samenwerking, geen overheersende figuren, er werd goed naar elkaar geluisterd bij het afhandelen van een taak.

Het meest wordt door alle studiejaar heen als negatief aspect van het groepsfunctioneren genoemd, dat sommigen veel aan het woord zijn en anderen nauwelijks of helemaal niet. Dit groepsdynamische fenomeen van de 'zwijgers en de praters' wordt, zo blijkt uit interviews met studenten, als uiterst irritant ervaren. Dat het werken in groepen ook nog andere nadelen heeft, blijkt onder andere uit de volgende opmerkingen: weinig structuur in discussie, langs elkaar heen praten, slechte voorbereiding, te veel detailpunten, veel opdreunen van in literatuur gevonden zaken en aanwezigheid van te veel dwarsliggende groepsleden. Het gemiddeld waarderingscijfer voor de onderwijsgroep bedraagt: 6,6 (op een waarderingsschaal van 1 tot 10).

Beoordeling van de rol van de docent in de onderwijsgroepen

Algemeen wordt de docent als begeleider van de onderwijsgroepen redelijk beoordeeld; in een gemiddeld cijfer uitgedrukt: 7,3. Welwillendheid ten opzichte van de docenten kan natuurlijk in de beoordeling meegespeeld hebben. Met betrekking tot de negatieve en positieve aspecten van de begeleidende docent komt uit de gegevens van de blokenquêtes duidelijk naar voren dat de studenten verschillende verwachtingen hebben van de rol van de docent in de onderwijsgroep, namelijk van zeer terughoudend tot zeer richtinggevend en dominant. Verwarring over deze rol kan ontstaan, omdat, zo blijkt uit de opmerkingen van de studenten in de enquêtes, de individuele docenten hun rol op verschillende wijze inhoud geven. Zo heeft de ene docent meer aandacht voor het groepsproces, terwijl de andere docent meer gericht is op de inhoud van het blok. Ook, zo valt uit de gegevens te distilleren, sturen sommige docenten in de onderwijsgroep zodanig dat de kennisverwerving centraal komt te staan, terwijl andere docenten meer het accent leggen op de toepassing en op het probleemoplossend vermogen van de studenten.

Als positieve aspecten ten aanzien van de docenten worden genoemd, dat de docent goede aanvullingen gaf, pas hielp als de groep er niet uitkwam, veel praktijkvoorbeelden gaf, door opmerkingen het kritische denken bevorderde, na iedere taak als aanvulling een rode draad door de materie aanreikte, doorvroeg en meedacht in plaats van de ontbrekende antwoorden te geven.

Als negatieve aspecten worden genoemd dat de docent overheersend was, hetgeen de discussie neersloeg, te veel op het groepsgebeuren lette en te weinig op de inhoud, soms zo veel vertelde dat er voor de groep niets overbleef om over te praten

5.6 DE EVALUATIE VAN DE LEERRESULTATEN OF TOETSING

De ontwikkeling van inhoud en vorm van de toetsen

Aan de vaststelling van de inhoud en vorm van de toetsing wordt relatief veel tijd besteed, omdat men de opvatting huldigt dat de vorm van de toetsing de leerstrategie en attitude van de student bepaalt (vgl. Marton en Säljö, 1976). Voorts is de voorbereidingscommissie van opvatting, dat toetsen niet als 'hordenloop' gezien moeten worden. Vanuit die opvatting worden toetsen in een bepaalde volgorde afgelegd. Heeft de student voldaan aan de eisen van een toets, dan heeft dat veelal tot gevolg dat de betreffende leerstof in het toetsprogramma niet meer voorkomt (vgl. Wijnen, van der Vleuten, 1985).

Voor de keuze van de toetsvorm maakt men onderscheid in kennisvragen, toepassingsvragen, begripsvragen en denkvragen. Voorts besteedt de voorbereidingscommissie in de brainstormfase aandacht aan de eisen waaraan een toets moet voldoen: validiteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid. De discussie spitst zich voornamelijk toe op de principes van formatieve en summatieve evaluatie (Bloom, Hastings, Madaus, 1971). Formatieve evaluatie is bedoeld om studenten informatie te geven over hun individuele studieprestaties zonder dat hieraan door de faculteit consequenties verbonden worden. Wel krijgt deze zo inzicht in het effect van het desbetreffende onderwijs. Maar het gaat er vooral om dat de studenten kunnen zien wat zij aan het onderwijs gehad hebben, waar hun lacunes liggen. Summatieve evaluatie is bedoeld om de studenten te beoordelen en beslissingen te nemen met betrekking tot de studievoortgang. Men kiest voor het hanteren van toetsen voor zowel formatieve als summatieve doeleinden. Conform het probleemgestuurde onderwijsconcept wordt als uitgangspunt voor de toetsvorm en inhoud geformuleerd, dat de studenten een niet toetsgerichte

attitude dienen te ontwikkelen. Verder wordt voorgesteld de toetsen te beoordelen in termen van onvoldoende, voldoende, goed. De argumentatie, die men daarvoor aangeeft, is dat verdere differentiatie onbetrouwbaar is.

Tijdens de planningsfase worden de uitgangspunten als volgt vastgesteld.

- de toets dient een zodanige vorm te hebben dat de student geen op toetscijfers gerichte attitude ontwikkelt;
- de wijze van toetsing zal zo veel mogelijk aansluiten op de manier van werken in de onderwijs-leersituatie en - waar mogelijk - aansluiten bij de latere beroepspraktijk;
- de studenten dienen op zo'n adequaat mogelijke wijze feedback te krijgen over hun vorderingen;
- de toetsing moet corresponderen met de onderwijsdoelen (niet ze praten steeds over inzicht, maar ze vragen alleen maar feiten).

Voor het eerste studiejaar besluit men tot vier bloктоetsen. Aan het einde van ieder blok wordt aan de student, net zoals in de onderwijsleersituatie, individueel een artikel of probleem voorgelegd. Men onderscheidt daarbij drie type vragen: korte kennisvragen naar aanleiding van een artikel of een probleem, gestructureerde essayvragen, open essayvragen. De bedoeling is dat een proeftoets als programmaonderdeel van het eerste blok wordt opgenomen.

Voor ieder blok dienen verder opdrachten (miniscripties) te worden geformuleerd. Deze schriftelijke opdrachten hebben een formatieve betekenis. Van de docent krijgt de student feedback over zijn vorderingen in termen van sterke en zwakke punten.

Beoordelingscriteria voor de toets worden als volgt geformuleerd: kennis, inzicht, probleemoplossend vermogen en schriftelijk uitdrukkingsvermogen. Elke toets zal met het oog op een betrouwbare beoordeling door drie docenten van de programmagroep nagekeken worden, terwijl individuele nabespreking van de toets verplicht is, ook voor de studenten die een voldoende resultaat behaald hebben. De beoordelingskwalificaties zijn goed, voldoende en onvoldoende. Nadat men voor alle vier de bloктоetsen een voldoende heeft behaald, verkrijgt men het propaedeutisch examen.

In de loop van het eerste studiejaar vindt verdere discussie over de toetsing plaats. Na de eerste ervaringen met de bloктоetsen stellen de docenten als eis aan elkaar dat de toetsvragen zoveel mogelijk toepassingsgericht dienen te zijn (bijvoorbeeld in de vorm van casus) en dat strikt kennisgerichte vragen zo veel mogelijk vermeden moeten worden. Verder wordt een aantal regelingen afgesproken:

- de programmagroepen leggen de toetsvragen vooraf voor aan collega's van andere programmaonderdelen;

- als het aantal onvoldoendes niet binnen de grens van 30% van het aantal deelnemende kandidaten ligt, dienen collega's van andere programma-groepen naar de beoordeling te kijken;
- na de beoordeling van de toets krijgen de studenten collectief schriftelijk feedback over de sterke en zwakke punten van de beantwoording van de toetsvragen. Dit in aanvulling op de eerder afgesproken verplichting voor elke student zijn toetsresultaat met een docent te bespreken;
- de toetsen worden voortaan, om eventuele vooroordelen van docenten te voorkomen, op examenummer, dus anoniem, nagekeken.

Enige malen vindt tijdens de eerste twee jaren discussie plaats over de vormgeving van de toets. Er wordt in sommige gevallen een discrepantie geconstateerd tussen de onderwijs-leersituatie en de toetssituatie. Men besluit vast te houden aan het toetsen van bovenal inzicht door middel van het voorleggen van een casus aan de student. Hierbij wordt gesignaleerd dat de studenten problemen hebben bij het gestructureerd analyseren van een casus. Er wordt op gewezen dat er, zowel aan de zijde van de studenten als die van de docenten, te weinig aandacht is voor feedback ten aanzien van de ingeleverde opdrachten (miniscripties). Ten aanzien van de opdrachten wordt afgesproken dat de beoordeling daarvan onderdeel is van de toets. Daarmee verlaat men het eerder vastgestelde standpunt van formatieve evaluatie.

Beoordeling en ontwikkeling van de toetsen

Oordeel van de studenten over de toetsing

In het algemeen vinden de studenten de methode van toetsing passen bij het onderwijssysteem. Vaak wordt daarbij de toevoeging gemaakt 'goed' en 'prima'. Een deel van de studenten heeft kritiek op de toetsing. Zij vermelden: vage en onduidelijk geformuleerde vragen, onduidelijke beoordeling, onverwachte vragen, te weinig theorie, te weinig kennisvragen. Sommige studenten vragen om meer concrete kennisgerichte vragen.

Analyse van de realisering van de planning ten aanzien van de toets

- De toets heeft een zodanige vorm dat de studenten géén toetsgerichte attitude ontwikkelen

Men kan stellen dat dit uitgangspunt, niet gerealiseerd wordt. Uit interviews met studenten blijkt, dat door de mogelijkheid van onvoldoende beoordelingen men de toets niet beschouwt als een feedback op de eigen leerresultaten, maar ziet als horde waar je overheen moet zien te komen (door de Groot, 1972, gekarakteriseerd als het zogeheten veldloopmodel). Samen met andere factoren als vorm van de toets (zie hieronder), sturing door het onderwijsmateriaal en docentengedrag veroorzaakt dit,

dat de leerstrategie van de studenten, in tegenstelling tot de oorspronkelijk geformuleerde uitgangspunten, bijna volledig gericht is op de toets.²

- Wijze van toetsing dient aan te sluiten op onderwijsleersituatie
Bij de analyse van de toetsvragen van de verschillende blokken blijkt dat bijna bij alle blokken een deel van de vragen uit toepassingsgerichte vragen bestaat in de vorm van casussen, hoewel men een trend kan signaleren naar meer kennisgerichte vragen. De trendbreuk is het studiejaar 1986- 1987 goed waarneembaar, doordat de programmagroepen bij twee blokken geheel op eigen gezag overgaan tot toetsen met alleen kennisgerichte vragen deels in multiple choice vorm. Toepassingsgerichtheid en analytisch denkvermogen worden hierdoor niet of in mindere mate getoetst. Overigens vindt hierover geen gezamenlijke besluitvorming plaats.
- Programmagroep legt toetsvragen vooraf voor aan collegadocenten
Deze consultatie over toetsvragen bij collega's, die niet tot de programmagroep behoren, vindt na drie studiejaar niet meer plaats.
- Beoordeling van toetsen door andere collega's
Als het aantal onvoldoendes niet ligt binnen de grens van 30 % van het aantal deelnemende kandidaten, dienen andere collega's naar de beoordeling te kijken. Drie jaar na de start van de opleiding wordt deze regel genegeerd.
- Persoonlijke nabespreking
De afspraak is dat iedere student, ongeacht het studieresultaat, verplicht is om de gemaakte toets in een persoonlijk gesprek met de docent na te bespreken ten aanzien van de sterke en zwakke punten. Langzamerhand ontstaan vermoedelijk door tijdgebrek van de docent en verminderde belangstelling van docent en student collectieve nabesprekingen en het nabespreken van de toets met uitsluitend de belangstellende studenten via een spreekuur. De vooraf gewenste persoonlijke feedback op de leerresultaten van elke afzonderlijke student vindt daardoor in beperkte mate plaats. Ook hier, ten aanzien van de toetsing, geldt dat men de bestaande regelingen naar eigen goeddunken invult of veronachtzaamt.
- Schriftelijke nabespreking
De bedoeling was, dat de studenten collectief schriftelijk commentaar krijgen op hun vorderingen. Deze regeling, die vastgelegd is in het

² Newble en Jaeger (1983) bevestigen in hun onderzoek de dominante rol van toetsen met betrekking tot studiegedrag en komen tot de slotsom dat er vervorming kan optreden als er sprake is van discrepantie tussen de programmadoelstellingen en doelstellingen van de toetsen.

examenreglement, wordt drie jaar na de start van de opleiding niet meer tot uitvoering gebracht.

Toetsresultaten

In de loop van de jaren worden de studieactiviteiten van de studenten door de docenten steeds 'scherper' beoordeeld. Vergelijking van het aantal onvoldoendes in het eerste studiejaar per blok met de verschillende cohorten geeft het volgende beeld:

Tabel 5.2 Gemiddeld aantal onvoldoendes per blok (gemiddeld aantal studenten, $n = 70$).

Cohort	%
1	11,4
2	20,0
3	22,8
4	27,1
5	34,3

Men kan stellen dat docenten steeds 'scherper' gaan beoordelen, omdat zij enerzijds voldoende zekerheid en ervaring hebben gekregen in het beoordelen van de toetsen. Anderzijds is het mogelijk, dat de docenten zo betrokken waren bij het onderwijsexperiment en de studenten, dat zij daardoor slechts in uiterste gevallen tot de beoordeling onvoldoende konden komen.

In de loop van de jaren, met name tijdens de allereerste begeleiding van de eerste afstudeerprojecten in het vierde studiejaar, worden de docenten geconfronteerd met zwakke punten van studenten. Vandaar dat de studieleiding komt met de uitspraak, dat het selectieve karakter van het eerste studiejaar versterkt dient te worden. Resumerend kan gesteld worden dat in de loop van de jaren docenten méér eisen aan de studenten zijn gaan stellen.

Rendement

Gezien de gekozen onderwijsmethodiek streeft men naar een propaedeutisch en doctoraal rendement van 80. Onder propaedeutisch rendement wordt hier verstaan het verhoudingsgetal van het aantal na drie studiejaar geslaagden

en het aantal gestarte studenten. Bekijkt men de propaedeutisch rendementen, dan moet men constateren dat het nagestreefde propaedeutisch rendement slechts gedeeltelijk gerealiseerd is (zie tabel 5.3 en 5.4). Al bij het eerste cohort wordt het geplande doctoraal rendement niet gehaald. De 'scherpere' meer op selectie gerichte beoordeling, die in de loop van de jaren, zoals boven geschetst, ontstaat, is vermoedelijk van invloed geweest op de rendementen van de volgende cohorten.

Op basis van de gegevens valt een discrepantie te constateren. Vooraf heeft men immers de overtuiging, dat door de kenmerken van het gekozen onderwijssysteem een hoog rendement geëffectueerd zou worden. Een verklaring voor deze discrepantie zou kunnen zijn dat het rendement en daarmee samenhangende studieuitval- en vertraging door een complex van factoren bepaald wordt (Buis, 1979, Moen, 1979), waarbij het gekozen onderwijssysteem niet dominant is.

Tabel 5.3 Propaedeuserendementen (per 1 november 1988)

Cohort	Omvang	Na 1 jr	Na 2 jr	Na 3 jr
82/83	71	59 (83%)	61 (86%)	61 (86%)
83/84	74	47 (64%)	52 (70%)	52 (70%)
84/85	73	47 (64%)	59 (81%)	59 (81%)
85/86	73	45 (62%)	48 (66%)	49 (67%)
86/87	71	38 (54%)	55 (77%)	
87/88	72	38 (53%)		

Tabel 5.4 Doctoraalrendementen (per februari 1989)

Cohort	Omvang	Na 4 jr	Na 5 jr	Na 6 jr
82/83	71	8 (11%)	30 (42%)	48 (67%)
83/84	74	7 (9%)	18 (24%)	

Studiebelasting

Na het tweede onderwijsblok van het eerste studiejaar wordt de vragenlijst voor de taakevaluatie in beperkte mate aangevuld: de studenten geven hun studietijd per week op (zie onder a) in deze paragraaf). Tijdens het derde blok bedraagt de gemiddelde opgegeven studietijd 27,3 uur per week en tijdens het vierde blok 32,6 uur per week (inclusief de tijd voor groepsbijeenkomsten). Hierbij is niet meegerekend de tijd ter voorbereiding van de toets en het volgen van het facultatieve statistiekonderwijs. Deze gegevens over de studietijd duiden op een regelmatig studietempo tijdens de blokken. Uit gesprekken met studenten in het allereerste studiejaar blijkt, dat zij veel van zich zelf vragen in de onderwijsvrije periode, dit is de voorbereidingsperiode voor de toets.

In het traditionele onderwijs is veelal van een minder regelmatige studieverdeling sprake en is er vlak voor de toetsen een nog veel sterkere piekbelasting dan hier het geval is. Overigens komen deze studietijdgegevens redelijk overeen met de metingen in het vergelijkbare onderwijssysteem van de Rijksuniversiteit Limburg (Weggeman, Moen 1982). Uit dit laatste onderzoek blijkt dat de probleemgestuurde opzet van het curriculum en de sociale controle in de onderwijsgroepen voldoende motiverend werken om regelmatig te studeren. Van verdere studietijdmeting wordt na het allereerste studiejaar afgezien, omdat bij de betrouwbaarheid van dergelijke gegevens vraagtekens geplaatst kunnen worden. Men dient zich te realiseren, dat de studietijdmetingen verkregen zijn uit mededelingen van studenten, die hoogstens op enkele punten gecontroleerd kunnen worden.

Hofstee (1976) geeft aan dat studietijdgegevens mogelijkwerwijs onderhevig zijn aan onder andere de volgende vertekeningen:

- overschatting wegens het zogenaamde proefkonijneneffect;
- overschatting wegens een tendens bij de respondent zich goed voor te doen;
- overschatting uit onderwijspolitieke motieven;
- onderschatting door vergeten;
- onderschatting door zich niet te realiseren, dat men ook in de vrije tijd aan het 'herkauwen' en dergelijke is geweest.

Wel zijn aan de latere cohorten in blokenquêtes vragen gesteld via een score op een vijf puntsschaal of het blokprogramma veel studietijd vergde. Deze gegevens komen later aan de orde. Dat de door de internationale 'review committee' geïnterviewde studenten naar voren brachten, dat de studie verzwaard kon worden en dat anderzijds de trend aanwezig was dat steeds meer studenten een part-time functie vervulden of nog een andere studie volgden, vormde een voldoende indicatie om tijdens het strategische beleidsvormingsproces de beslissing te nemen het curriculum te verzwaren.

Merkwaardigerwijs was de planning van de voorbereidingscommissie om de programmering van het curriculum met betrekking tot de studiebelasting van het begin af aan zwaar te maken.

5.7 INTERNE EN EXTERNE RANDVOORWAARDEN

Interne randvoorwaarden

Interne organisatie

Conform de Wet Universitaire Bestuurshervorming (W.U.B., artikel 17) wordt besloten tot het instellen van een vakgroepsbestuur. Het dagelijks bestuur van het vakgroepsbestuur bestaat uit de zes leden van de voorbereidingscommissie. Men vindt dat er vanaf de start een goede bestuurscultuur ontwikkeld dient te worden. Het dagelijks bestuur vat men op als de centrale meet-en regelkamer met betrekking tot onderwijs, onderzoek en beheer. De voorzitter en de directeur vormen de dagelijkse leiding voor zowel de beleidsvoorbereiding als de beleidsuitvoering. Hierbij wordt een sterk accent gelegd op de delegatie van taken en bevoegdheden naar dit management-team.

Het dagelijks bestuur komt eens per week bijeen, terwijl er eens per twee maanden een vergadering van het vakgroepsbestuur (in de beginperiode ongeveer 14 personen) belegd wordt. Vanwege de beperkte omvang van de B.M.G. en de noodzakelijk geachte betrokkenheid wordt voorlopig besloten, dat alle medewerkers deel uitmaken van het vakgroepsbestuur. Het idee is, dat tijdens de vakgroepsbestuurvergadering met name de grote beleidslijnen aan de orde komen, voorbereid en uitgewerkt door het dagelijks bestuur. Op deze wijze wordt via het vakgroepsbestuur het draagvlak voor de studierichting gecreëerd. De zes leden van het dagelijks bestuur zijn tevens projectleiders van de verschillende programmagroepen en van (de nog embryonale) onderzoeksprojecten. De opvatting is dat de bestuurbaarheid van de opleiding vergroot wordt door de constructie dat elke projectleider deel uitmaakt van het dagelijks bestuur.

Het plan is dat de B.M.G. organisatie wordt gestructureerd volgens het model van de matrixorganisatie (Kamfraath, 1980). Er worden drie rollen onderscheiden namelijk vakbaas, beherend baas en werkbaas. De functies van de vakbaas (hoogleraar of hoofddocent) liggen op het terrein van het geven van richtlijnen en aanwijzingen op vaktechnisch gebied. Deze functionaris ziet er op toe dat het werk vaktechnisch naar behoren wordt uitgevoerd.

De voornaamste functie van de werkbaas is het begeleiden van project-activiteiten inzake onderwijs en onderzoek. Deze persoon geeft de prioriteiten aan bij de uitvoering van de werkzaamheden. Veelvuldig zal het voorkomen dat de rollen van vakbaas en werkbaas tegelijkertijd door één persoon vervuld zullen worden.

De beherende baas (voorzitter en directeur) draagt verantwoordelijkheid voor de algemene gang van zaken van de studierichting. Er dient ondermeer toegezien te worden op een evenwichtige taakverdeling en op het voorkomen van over- of onderbezetting.

Voor het onderwijs zijn de belangrijkste organisatie-eenheden de programmagroepen. Zo'n programmagroep bestaat uit drie docenten. Eén docent uit de kerngroep is projectleider. De programmagroep is enerzijds verantwoordelijk voor de voorbereiding van het blok en anderzijds verantwoordelijk voor de uitvoering daarvan. In het verlengde is de programmagroep verantwoordelijk voor het samenstellen en beoordeling van de toets. Tevens draagt de programmagroep verantwoordelijkheid ten aanzien van de afstemming van opdrachten en leerstof ten opzichte van andere themablokken.

Voor de samenstelling van de programmagroepen vindt men het een belangrijke voorwaarde dat er aan de ene kant een evenwichtige verdeling is van de onderwijslast en aan de andere kant een optimaal gebruik van de aanwezige deskundigheden. De programmagroepen voor het tweede studiejaar worden monodisciplinair samengesteld, terwijl de coördinatie in handen is van een lid van het dagelijks bestuur. Een aantal malen vindt uitvoerige discussie plaats over de rol van de docenten in de context van het multidisciplinaire onderwijs. Met name gaat het om de vraag of het onderwijs in voldoende mate kenmerken van multidisciplinariteit vertoont. Voor de voorbereiding van het derde studiejaar trekt men hieruit consequenties. Programmagroepen van dat studiejaar worden zodanig samengesteld dat alle vier kerndisciplines vertegenwoordigd zijn. Er is eerder in dit hoofdstuk, paragraaf 5.3, gezien of zo de beoogde multidisciplinariteit bereikt werd.

Herhaaldelijk vinden tijdens de eerste studiejaar door de toegenomen tijdsdruk discussies plaats over de taakverdeling van de docenten over onderwijs en onderzoek. Voor het eerst wordt voor de jonge opleiding het spanningsveld zichtbaar tussen voor onderwijs en onderzoek beschikbare tijd. Bij de verdeling van de onderwijstaken wordt mede rekening gehouden met de persoonlijke voorkeur van de docenten. Zo komt het, dat een aantal jonge docenten onderwijsgroepen begeleidt in blokken, waarvoor ze geen specifieke deskundigheid bezitten. Hun motivatie is enerzijds dat ze graag in zo'n blok willen doceren wegens het zo verkrijgen van een brede ervaring. Anderzijds hechten juist zij veel belang aan multidisciplinariteit.

Zowel van docentenzijde als studentenzijde wordt onvrede geuit over het functioneren van de onderwijscommissie. Als er programmaonderdelen besproken worden en kritische kanttekeningen gemaakt worden, heeft de desbetreffende programmagroep de opvatting, dat ze deze opmerking zullen 'meenemen'. Kennelijk voelt de programmagroep zich baas in eigen huis. Of anders geformuleerd: men wordt als nieuwe opleiding geconfronteerd met de grenzen van collectieve verantwoordelijkheid.

Personeelsbeleid - kroondocenten - stafopbouw

Eén van de eerste activiteiten van de commissie leidt tot de opstelling van een kroondocentenplan. Tijdens het bilaterale overleg tussen het College van Bestuur en vertegenwoordigers van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen wordt de wens van vijf kroondocenten niet gehonoreerd. Gezien de verhouding kroondocenten /wetenschappelijk personeel is men van ministeriële zijde slechts bereid drie kroondocenten te honoreren.

In de inleiding van het kroondocentenplan wordt er voor gepleit dat er een kerngroep van eigen personeel en kroondocenten aanwezig is. Men hecht er sterk aan dat de kerngroep, die verantwoordelijk is voor de voorbereiding van het onderwijs ook de uitvoering kan doen. Men stelt dat het grootste gevaar dat een nieuwe studierichting bedreigt, is dat het onderwijsprogramma uiteenvalt in onderdelen waarvoor alleen de betrokken docenten zich verantwoordelijk voelen. Als praktisch argument wordt gehanteerd dat de opbouw van een eigen kerngroep voor een nieuwe studierichting nodig is, omdat wetenschappelijk personeel werkzaam in andere studierichtingen weinig of geen tijd en werkelijke aandacht kan vrijmaken voor een nieuwe studierichting. Als gevaar ziet men daarom dat qua deskundigheden geput zal dienen te worden uit andere faculteiten van de E.U.R.

Het kroondocentenplan omvat rekenkundig drie leerstoelen te weten:

- één leerstoel voor een al tot de formatie van de faculteit der geneeskunde behorende hoogleraar (humane biologie en haar betekenis voor de gezondheidszorg);
- één leerstoel voor gezondheidszorgeconomie en gezondheidszorgbeleid;
- één buitengewone leerstoel voor gezondheidsrecht en gezondheidszorgbeleid (0,6 werktijd);
- één buitengewone leerstoel beleid en organisatie voor de gezondheidszorg (0,4 werktijd).

Bewust wordt in drie omschrijvingen gekozen voor de toevoeging gezondheidszorgbeleid om het multidisciplinaire karakter van de opleiding te benadrukken. De keuze van de leerstoelen wordt enerzijds bepaald door de gekozen hoofdkennisgebieden en anderzijds door de aanwezigheid van de desbetreffende deskundigheden in de kerngroep en de mogelijke tijdsbesteding. Daarmee kan ook achteraf verklaard worden de minimale kroondo-

centenbezetting voor het kennisgebied beleid en organisatie. Dit aspect zal verderop in deze paragraaf bij de organisatorische positie van B.M.G. binnen de medische faculteit worden besproken.

Ten aanzien van het personeelsbeleid wordt besloten om als eerste uitgangspunt voor de formatieopbouw te hanteren dat naast de seniorenkerngroep eerst een aantal jonge medewerkers wordt aangesteld. Daarbij wordt rekening gehouden met een zogeheten rangenmix van het wetenschappelijk personeel vanwege het universitaire plaatsen-geldmodel.

Er wordt tijdens de planningsfase de beslissing genomen de formatie naast de zes kerngroepleden uit te breiden in de vorm van zogenaamde doorstroomplaatsen. Vier juniormedewerkers worden geselecteerd, die als achtergrond de vier kerndisciplines hebben. Daarnaast wordt een projectmedewerker aangetrokken voor sociale vaardigheden. Deze medewerkers zijn op dat moment nodig voor de curriculumontwikkeling (samenstelling blokboeken) en uitvoering van het onderwijs.

Onderwijscapaciteiten wetenschappelijk personeel

Als docent worden er verschillende rollen vervuld: programmamaker, procesbewaker en inhoudsdeskundige in de onderwijsgroepen, toetsconstructeur en docent tijdens colleges. Een goede voorbereiding op deze rollen acht men gewenst. Eerst wordt door de kerngroep een workshop probleemgestuurd onderwijs aan de Rijksuniversiteit Limburg gevolgd, terwijl vervolgens twee maanden voor de start van het onderwijs twee docententrainingen van twee dagen volgen. Deze training bestaat onder meer uit: videobanden met groepsincidenten bekijken, oefenen van de gespreksleidersrol en docentenrol, het beoordelen van de werkwijze van de groep, het geven van feedback aan de groep en interveniëren bij lastige situaties in een gesimuleerde onderwijsgroep. Centraal bij deze trainingen staat, dat men een aantal keren de rol van de student simuleert.

Voor de start van de opleiding wordt als grootste valkuil van het didactisch handelen gezien, dat een docent in de groep een te overheersende rol gaat spelen. Immers het gevaar is dan aanwezig dat de docent te vroeg oplossingen aanbiedt (bijvoorbeeld in de vorm van mini-colleges), waardoor het leerzame denkproces van de student tekort gedaan wordt. Tevens wordt het belang onderkend van de vaardigheid van de docent om zonder zelf te antwoorden stimulerende vragen te stellen. De verschillende aspecten van de rol van de docent worden in een aparte notitie op een rij gezet en onderling besproken.

Steeds frequenter komt tijdens de eerste jaren de rol van de docent in de taakgerichte onderwijsgroepen naar voren tijdens discussies tussen docenten. Geconstateerd wordt door enkele docenten dat het onderwijssysteem

onder druk staat door de omvang van de leerstof, die de docent vanuit zijn eigen deskundigheid van belang acht. Men ervaart zijn didactische rol als complex. De docent moet immers goede vakkennis bezitten, problemen (taken) kunnen verzinnen, beschrijven en analyseren, studenten kunnen stimuleren en zonodig de leerstof kunnen uitleggen en groepsdynamisch inzicht hebben. Er wordt een aparte bijeenkomst gewijd aan docentvaardigheden. Een inventarisatie wordt gemaakt van de ervaringen, die men tijdens het eerste studiejaar met de groepen heeft opgedaan. Groepsdynamische aspecten als de 'praters en de zwijgers', een onsamenhangende rapportage en hoe stimuleer ik een groep, passeren onder andere de revue. De suggestie wordt gedaan om ter lering elkaars groepen te volgen. Vermoedelijk vanwege tijdsdruk en mindere belangstelling wordt deze suggestie niet opgevolgd. Opvallend is dat tijdens allerlei onderwijsdiscussies voor het merendeel de groepsdynamische aspecten van de taakgerichte groepen (het hulpmiddel in het onderwijsleerproces) op de voorgrond treden, terwijl de discussies over de inhoud van het onderwijs in deze fase slechts minimaal gevoerd worden. Toch wordt niet meer ieder studiejaar een docententraining georganiseerd.

Organisatorische positie B.M.G. binnen medische faculteit

Het besluit van de minister van Onderwijs en Wetenschappen conform het voorstel van de E.U.R. maakt dat de studierichting deel uitmaakt van de medische faculteit. Het faculteitsbestuur en de B.M.G.-voorbereidingscommissie zijn beiden van mening dat in de startfase een grote mate van autonomie voor de B.M.G. aanwezig dient te zijn. Strikt naar de letter van de wet, artikel 16 W.U.B., is het mogelijk om een subfaculteit in te stellen. Belangrijkste tegenargument is echter dat de nieuw in te voeren wet (W.W.O.1981) het elimineren van allerlei bestuurslagen zoals de subfaculteit als streven heeft.

Gezien het feit dat de opbouw van een nieuwe studierichting op voortvarende wijze dient te worden aangepakt, wordt tussentijds door het bestuur van de faculteit der Geneeskunde (besluit faculteitsraad augustus 1981) het volgende voorgesteld. Zonder afstand te doen van haar wettelijke bevoegdheden legt de faculteitsraad de opbouw van de nieuwe studierichting in handen van de voorbereidingscommissie van de B.M.G. En wel op zodanige wijze dat de faculteitsraad de voorstellen van de voorbereidingscommissie marginaal zal toetsen. Echter, regelmatig zal de voorbereidingscommissie de faculteitsraad van de stand van zaken op de hoogte dienen te houden.

In vervolg hierop wordt na overleg met het bestuur van de faculteit der geneeskunde en de juridisch adviseur van de E.U.R. door de faculteitsraad besloten dat de bevoegdheden met betrekking tot de B.M.G. gedelegeerd worden aan een studierichtingscommissie, experimenten artikel 13 W.U.B.

Voor de duur van twee jaar worden vrijwel alle bevoegdheden overgedragen. De faculteitsraad houdt één bevoegdheid: de instelling van benoemingscommissies, ex. artikel 12, lid 2 W.U.B. en het uitbrengen van een aanbeveling bij benoemingen van hoogleraren bij de B.M.G.

Door bovengenoemde bestuurlijke herstructurering wordt de studierichtingscommissie en niet de voorbereidingscommissie het beleidsbepalende orgaan van de B.M.G. De studierichtingscommissie wordt geadviseerd door een onderwijscommissie en een onderzoekscommissie. Daarnaast is er een plenaire vergadering, die beschouwd kan worden als een intern collegiaal overleg.

Nu de grote lijnen voor het curriculum zijn uitgezet, besluit men het dagelijks bestuur, de kerngroep, in de oude samenstelling te laten vervallen, mede gezien het feit dat de programmagroepen een aantal activiteiten hebben overgenomen en dat uit de praktijk blijkt dat de voorzitter en directeur veel zaken bevredigend regelen en afhandelen. Er komt nu een klein dagelijks bestuur, dit is een managementteam bestaande uit de voorzitter en directeur, dat de dagelijkse gang van zaken afhandelt alsmede de beleidsvoorbereiding en -uitvoering.

Samenwerking met andere studierichtingen binnen de E.U.R.

De voorbereidingscommissie heeft als filosofie dat de kern van het programma opgezet en uitgevoerd dient te worden door de B.M.G. (interim notitie mei 1981). In een later stadium wil men de mogelijkheid bezien om te komen tot het gebruikmaken van deskundigheid van andere faculteiten.

In de zomer van 1981 vindt met de vertegenwoordigers van de verschillende faculteitsbesturen en het College van Bestuur overleg plaats. Bij de faculteiten bestaat ongenoegen over het feit dat, hoewel de faculteiten hun medewerking verleend hebben aan het voorstel, zij nu geen verdere inspraak hebben bij het opzetten van de opleiding. Zo stellen zij dat de keuze van de kroondocenten en hun vakgebied al door de voorbereidingscommissie, te weten de B.M.G., gemaakt is. Enige vertegenwoordigers van andere faculteiten vinden gezien de doelstelling van de opleiding, dat het vakgebied beleid en organisatie onvoldoende gedekt is door één buitengewone leerstoel. Bij twee faculteiten leven ernstige bezwaren tegen de procedurele werkwijze van de benoemingscommissie. Het betreft volgens hen geen open procedure en verder bestaat de indruk dat het kroondocentenplan duidelijk op maat van de beschikbare en gewenste kandidaten gemaakt is. Om deze redenen bedankt een aantal vertegenwoordigers van de andere faculteiten er voor om deel uit te maken van de benoemingscommissies voor de kroondocenten. De voorzitter van de voorbereidingscommissie deelt mede dat de schets van het curriculum voorgelegd zal worden aan een breed forum en daarmee ook aan de vertegenwoordigers van de faculteiten. Verder stelt de

voorbereidingscommissie de faculteiten in kennis van vacatures. In de loop van enige maanden leggen de faculteiten zich er bij neer, dat zij geen of minimale invloed op de curriculumontwikkeling en- uitvoering hebben.

Beschikbare ruimten

Omdat gewerkt zal worden met taakgerichte onderwijsgroepen, wordt nagegaan of er binnen de medische faculteit voldoende kleine onderwijsruimten beschikbaar zijn. Deze inventarisatie geeft een positief beeld. Bovendien worden plannen gemaakt voor werkruimtes voor het personeel.

Koppeling onderwijslast - formatie

De commissie gaat na in hoeverre de gekozen onderwijsmethodiek gezien de beperkte financiële middelen uitvoerbaar is. In een nota komt men via een uitgebreide berekening tot de conclusie, dat de gekozen onderwijsvorm haalbaar is. Groepsonderwijs is arbeidsintensief, maar daar staat tegenover dat men meent dat het aantal contacturen, gezien de effectiviteit van groepsonderwijs, geringer kan zijn dan bij het traditionele college onderwijs.

Studielast student

Volgens de Wet Tweefasenstructuur is de norm dat de studielast voor de student 1700 uur per jaar bedraagt. Men acht dit een niet te operationaliseren norm. Wel heeft men het voornemen om het eerste studiejaar in ieder geval relatief zwaar te programmeren, omdat de ervaring leert dat verzwaring van een bestaand curriculum met name van studentenzijde weerstanden kan oproepen. Later zullen we zien, dat dit voornemen niet gerealiseerd wordt.

Externe randvoorwaarden

Bij de curriculumontwikkeling wordt expliciet rekening gehouden met een aantal externe randvoorwaarden.

Personeel en financiële middelen

De middelen voor 1981 worden vanuit het universitaire budget voorgefinancierd. De ingediende begroting van 19,7 formatieplaatsen wordt door het ministerie vanaf 1982 fasegewijs gehonoreerd. Afgesproken wordt met de afdeling financieel-economische zaken van de E.U.R. dat de geldstroom en de begroting rechtstreeks via het College van Bestuur zal lopen in plaats van via de faculteit der geneeskunde. Deze beslissing is strategisch van belang. De financiële autonomie van de opleiding is hiermede gewaarborgd.

Aantal studenten

In het voorstel voor een universitaire opleiding algemene gezondheidszorg wordt het aantal jaarlijks op te leiden studenten gesteld op 75. Gezien het aantal te verwachten vooraanmeldingen wordt de procedure gestart voor een

numerus fixus. Deze numerus fixus is van belang voor het opzetten van groepsonderwijs met een doelmatige groeps grootte en voor de omvang van de arbeidsmarkt (zie hoofdstuk 6).

Wettelijke regelingen

Rekening wordt gehouden met de nieuwe wettelijke cursusduur van 4 jaar (Wet Tweefasenstructuur). Ander uitvloeisel uit deze wet vormt het selectieve en oriënterende karakter van de propaedeutisch fase.

Conform de wet wordt de ingangseis voor toelating het v.w.o., zij het dat men besluit om, in navolging van de vergelijkbare Maastrichtse opleiding, wiskunde 1 als examenvak verplicht te stellen. Wiskunde vindt men noodzakelijk voor inzicht in het vak statistiek en in kwantitatieve onderzoeksmethoden. Er wordt een colloquium doctumregeling ontworpen voor abiturienten met een deficiënte vooropleiding.

Behoeft e aan de opleiding - arbeidsmarkt

Voor de start van de opleiding vindt een globale verkenning naar de behoefte van de opleiding plaats en bij de curriculumontwikkeling wordt rekening gehouden met de arbeidsmarkt (zie hiervoor hoofdstuk 4 en 6).

Wensen vanuit de samenleving

Besloten wordt om de eerste schets van het programma te bespreken met personen, die werkzaam zijn in het veld van de gezondheidszorg.

5.8 CURRICULUMVERANDERINGEN

Bijstellingen van het onderwijsprogramma

Na twee jaar feitelijk onderwijs (zomer 1984) vindt een aantal bijstellingen van het onderwijsprogramma plaats:

- Van één blok wordt op basis van de ervaringen de studielast bijgesteld, doordat meer dan voorheen de theorie geaccentueerd wordt.
- In één blok wenst de programmagroep de leerdoelen en de bijbehorende literatuur per taak op te geven. Ondanks onderwijskundige bezwaren, dat hiermede stimuli vanuit de onderwijsgroepen teniet worden gedaan, wordt deze wijziging in het blok geëffectueerd. Binnen hetzelfde blok kiest men duidelijk voor een gevarieerder onderwijsvorm met ondersteunende colleges. Ten aanzien van deze wijziging bestaat bij de docenten geen consensus, omdat volgens sommigen het gevaar bestaat dat deze colleges de eventuele creatieve leermomenten in de groepen kunnen verstoren.
- Een aantal blokken wordt op basis van ervaringen van zowel studenten als docenten en van het ondersteunende evaluatiemateriaal fundamenteel

aangepast, onder meer met betrekking tot de samenhang tussen de taken, het leerboek en de wijziging van taken.

Bezinning over curriculumveranderingen

Bij de aanvang van het vierde studiejaar wordt gedurende anderhalve dag door het totale docentenkorps over alle programmaonderdelen gediscussieerd. Alle sterke en zwakke punten worden geïnventariseerd. De aanleiding voor deze bezinning wordt mede gevormd door het feit, dat het initiatief genomen is om in het najaar van 1985 het programma tussentijds te laten evalueren door een 'programme review committee' van de European Association of Programmes in Health Services Studies (E.A.P.H.S.). Dit initiatief past geheel bij de eerder geformuleerde uitgangspunten van de opleiding om te komen tot permanente voortgangsevaluatie. Deze visitatie moet ook gezien worden tegen de achtergrond van de ontwikkeling van een op kwaliteit georiënteerde cultuur in professionele organisaties in de vorm van accreditering (bijvoorbeeld in de V.S.) en kwaliteitsbeoordelingen van opleidingen (de Roo, 1985).

Mede op basis van de voortgangsrapporten wordt een uitvoerige Engelse talige 'stand-van-zaken' nota opgesteld. Deze informatie is geordend tegen de achtergrond van een checklist van de E.A.P.H.S. Deze checklist heeft betrekking op de sterke en zwakke punten ten aanzien van de marktorientatie, overeenstemming programmaonderdelen-marktkenmerken, stafopbouw, studentenpopulatie, studentengedrag versus docentensatisfactie, studierendement, inhoud van het curriculum en de leermiddelen.

De eerste aanzet voor een strategisch beleidsplan

In het najaar van 1985 vindt de tussentijdse evaluatie van het programma plaats door het review committee. Dit team bestaat uit een Engelsman, een Ier, een Spanjaard, een Nederlander en een Amerikaan als waarnemer. De leden van dit team zijn in hun eigen land verbonden aan een opleiding voor beleid en management in de gezondheidszorg. Zij voeren gedurende drie dagen gesprekken met zowel de afzonderlijke programmagroepen als de totale staf. Ook vinden gesprekken met studenten plaats. Het geheel mondt uit in een mondelinge en schriftelijke presentatie van hun bevindingen.

Op basis van de mondelinge presentatie wordt besloten om zo spoedig mogelijk met een follow-up te starten. Op de schriftelijke rapportage van het review committee wordt niet gewacht. Er wordt een strategiecommissie, bestaande uit vier docenten, in het leven geroepen. Mede op basis van de

mondeling gepresenteerde aanbevelingen wordt met de gehele staf vastgesteld, dat de volgende items prioriteit voor nadere uitwerking verdienen:

- toetsen, meer scripties die beoordeeld worden. De achtergrond hiervan is dat de studenten meer onder druk gezet dienen te worden,
- meer praktijkoriëntatie in het derde studiejaar,
- duidelijkere profilering van de B.M.G. in naamgeving, relatie met anderen en benadering van potentiële studenten,
- meer training voor onderwijsbegeleiding,
- meer integratie van de disciplines,
- bezien van de opzet van het curriculum en van de onderlinge verhoudingen van de disciplines,
- evaluatie van de interne organisatie,

Deze strategiecommissie krijgt als opdracht een beleidsplan te formuleren, waarvan de veranderingsstrategieën, de planning, knelpuntenanalyse en keuze van de alternatieven deel uit dienen te maken.

Terwijl de strategiecommissie enige tijd aan het werk is, verschijnt het review rapport. Na enige lovende woorden ten aanzien van de kwaliteit van het curriculum, de studierichting als geheel en de onderwijskundige aanpak komt het review team met de volgende kanttekeningen ten aanzien van zwakke plekken. Men heeft deze onderverdeeld in een aantal rubrieken te weten: accent in het programma, de relatie met het werkveld, de inhoud van het programma, het onderwijsmodel, veranderingsproces. Overigens betreffen dit allemaal aspecten, die tijdens de visitatie door de B.M.G. expliciet of impliciet zijn aangedragen.

Accent in het programma

Men constateert een onduidelijke aard en gerichtheid van het programma, samen te vatten onder de vraag: is de B.M.G. een academische of beroepsgerichte opleiding? Voorts stelt men dat de naam, studierichting Algemene Gezondheidszorg, tot misverstanden aanleiding kan geven. Een andere naam zal verduidelijkend werken voor het veld waar de afgestudeerden uiteindelijk terecht zullen komen. Gesuggereerd wordt de naam: beleid en management van de gezondheidszorg.

De relatie met het werkveld

Aanbevolen wordt het huidige casusmateriaal te actualiseren en meer een weergave te laten zijn van wat zich afspeelt in de gezondheidszorg. Simulaties acht men zeer geschikt om studenten kennis te laten maken met de reële situatie. Er zouden meer gastdocenten uitgenodigd moeten worden. Consultancy-activiteiten zouden uitgebreid moeten worden, omdat deze waardevol materiaal voor onderwijs en onderzoeksdoeleinden kunnen opleveren.

Inhoud van het programma

Voor het opleiden van all round deskundigen op het gebied van management en beleid, acht men het noodzakelijk dat het curriculum uitgebreid wordt met de volgende vakken: sociale psychologie, communicatieve vaardigheden, personeelsbeleid, operations management. Daarnaast zouden de samenhang tussen de lijn- en overige programma's verstevigd moeten worden.

Onderwijsmodel

Het hanteren van het probleemgestuurde onderwijsmodel acht men een pluspunt. Maar aan het groepswork moet niet te al te strak worden vastgehouden; er zouden in bepaalde gevallen meer colleges gegeven kunnen worden. Verder stelt het review team dat de beoogde multidisciplinariteit van het programma onvoldoende tot uitdrukking komt. Door met name de relatie met het werkveld ter harte te nemen, zou dit veranderd kunnen worden.

Veranderingsprocessen

Ten einde veranderingen te bewerkstelligen dient hiervoor een goede structuur gekozen te worden. De externe commissie stelt dat de structuur geformaliseerd dient te worden met duidelijke verdeling van taken en bevoegdheden.

Beleidsopties

Op basis van de aanbevelingen van het review team rapporteert de ingestelde strategiecommissie over de onderstaande punten.

Algemeen

Voorgesteld wordt de naam te veranderen in 'beleid en management van de gezondheidszorg'. Er wordt benadrukt dat de herkenbaarheid van de opleiding van groot belang is. In verband met de profilering van de opleiding dienen de relaties met het veld verstevigd te worden, bijvoorbeeld door dienstverlening in de vorm van al hiervoor genoemde consultancy-activiteiten en het instellen van bijzondere leerstoelen. Ook is men van mening dat de relatie met de medische faculteit in engere zin verstevigd dient te worden.

Curriculum

De studie dient meer praktijkgericht te zijn en op grond van de wens de relatie met de omgeving te versterken wordt voorgesteld stages in een eerder stadium van de studie in te voeren, meer gastdocenten te laten optreden, de opdrachten meer praktijkgericht te maken en langere casussen te gebruiken.

Studenten

Gezien de complexiteit van de problematiek waarmee de studenten later in het veld te maken zullen krijgen, is men van mening dat de diepgang van het curriculum vergroot dient te worden. Mede tegen de achtergrond dat sommige studenten de opleiding op dat moment als te licht bestempelen. Voorgesteld wordt een verandering van de beloningsstructuur (opdrachten beoordelen en beoordelen via cijfers), verzwaring van het curriculum, meer verplichte contacturen en meer colleges.

Personeel

Er dient meer duidelijkheid te komen in de personele organisatie. De taken en verantwoordelijkheden van 'vakbazen' dienen geformuleerd te worden. Tevens dient er een organisatieschema te zijn, waarin staat wie onder welke vakbaas valt. Teneinde de motivatie gunstig te beïnvloeden is een goede begeleiding van vooral jongere medewerkers noodzakelijk.

Organisatie

Er wordt gesteld dat de huidige organisatie past bij de pioniersfase, maar te ondoorzichtig is voor de komende fase. Er wordt naar een goed georganiseerd instituut gestreefd met een goed functionerende infrastructuur, waarbij de service zowel voor de studenten als het veld goed dient te zijn. Het secretariaat vervult hierbij een cruciale ondersteunende rol.

Deze voorstellen worden plenair besproken. De afspraak is dat twee in te stellen werkgroepen voor de nadere uitwerking en concretisering zorg moeten dragen. Eén werkgroep werkt de elementen studenten en curriculum nader uit, terwijl de andere werkgroep de aspecten personeel, organisatie en de relatie onderwijs en onderzoek voor haar rekening neemt.

Voorstellen en besluiten voor curriculumveranderingen

De werkgroep curriculumstrategie komt met een aantal voorstellen voor curriculumveranderingen. Het idee is om de bestaande onderwijsblokken qua tijd in te korten. Op deze wijze wordt per studiejaar ruimte gecreëerd voor nieuwe activiteiten. Voorts worden gedachten gelanceerd om de volgorde van de verschillende onderwijsblokken en de toetsregelingen te wijzigen.

Deze voorstellen worden drie maal in een plenaire vergadering met de docenten besproken. Bij deze vergaderingen blijkt dat de opvattingen van de verschillende docenten met hun diverse professionele achtergronden te veel uiteenlopen om tot consensus te komen. Besloten wordt dat het dagelijks bestuur alle discussiepunten in de overwegingen betreft en met nieuwe voorstellen komt. Tegelijkertijd vraagt het bestuur aan de docenten zelf om

met onderbouwde voorstellen te komen voor eventuele nieuwe programmaonderdelen. Er komen van slechts drie docenten voorstellen, elk vanuit de eigen professionele deskundigheid.

Het dagelijks bestuur komt met een aangepast voorstel, waarin centraal staat dat het curriculum verzaamd dient te worden. De volgende onderdelen worden aan het programma toegevoegd: ziektekostenverzekering, multivariate analyse, kwalitatieve onderzoeksmethoden, wetenschapsfilosofie en nieuwe keuzeblokken. De eerste drie genoemde curriculumveranderingen zijn door de drie docenten gesuggereerde, terwijl de laatste twee genoemde voorstellen in het rapport van de werkgroep vermeld stonden. Opvallend is dat deze curriculumveranderingen niet tegen het licht gehouden worden van de geformuleerde eindtermen.

Verder wordt nog een reeks andere suggesties gedaan:

- de opdracht en de toets dienen afzonderlijk beoordeeld te worden;
- docenten dienen aan de studenten meer feedback en aanwijzingen te geven over hun functioneren in de groep. Steeds terugkerende docententrainingen kunnen hieraan een bijdrage leveren;
- meer aandacht zal er dienen te komen voor managementtechnieken, waaronder planning, public relations en financieel management. Deze onderwerpen zullen in bestaande blokken worden uitgewerkt;
- de opdrachten, die de studenten tijdens de blokken verrichten, dienen duidelijker dan voorheen aan de praktijk gerelateerd te worden en wel zodanig dat de studenten hiervoor het 'veld' in moeten;
- de beoordeling vindt plaats in cijfers.

De besluitvorming verloopt nu voorspoedig, vergeleken met het voorafgaande voorstel. Gezien het feit dat het hier voor het grootste deel gaat om toevoegingen aan het curriculum (vgl. de Roo, Moen, 1978, 1979), worden de voorstellen door de bestuurlijke organen geaccordeerd. Zo wordt géén van de docenten door deze voorstellen in zijn professionele belang geschaad. Per 1 september 1987 worden de curriculumwijzigingen in het rooster verdisconteerd.

In de loop van het studiejaar 1987/1988 vinden er nog enige andere wijzigingen plaats:

- de mogelijkheid voor mondelinge toetsen wordt gecreëerd;
- één programmagroep besluit, na bestuurlijke goedkeuring, één taakgerichte groep per week te vervangen door colleges;
- besloten wordt om de evaluaties van de verschillende onderwijsblokken niet meer plenair in de onderwijscommissie te bespreken;
- vanwege de relatief kleine omvang van de studierichting wordt besloten de numerus fixus te verhogen van 75 naar 100 studenten;

- uit efficiencyoverwegingen wordt vanwege de verhoogde numerus fixus de beslissing genomen in elk blok één taakgerichte onderwijsgroep per week in het eerste studiejaar te laten vervallen. Als compromis ten aanzien van de uitgangspunten van het onderwijs wordt ingevoerd dat studentmentoren één taakgerichte groep per week zullen begeleiden.

Voor een overzicht van het curriculum wordt verwezen naar bijlage 10.

Aan het einde van het studiejaar 1987/ 1988 wordt de opleiding onderscheiden door de European Healthcare Management Association (E.M.H.A., vroeger E.A.P.H.S. geheten) met een internationale onderwijsprijs, de 'Baxter Travenol Trade Award'. De prijs van de E.M.H.A. is bedoeld voor innovatieve opleidingen in de gezondheidszorg. In het bijzonder wordt ze toegekend aan opleidingen, die een grote toegevoegde waarde hebben voor het stelsel van de gezondheidszorg. De Rotterdamse opleiding krijgt de prijs voor de wijze, waarop het concept van de opleiding op de arbeidsmarkt is afgestemd, voor de didactische opzet en voor de wijze van het programma-management (Moen, de Roo, 1988).

5.9 EVALUATIE VAN HET PROGRAMMA

De programmaevaluatie is al herhaaldelijk ter sprake gekomen. In deze paragraaf wordt eerst een overzicht en een interpretatie gegeven worden van de verzamelde data betreffende de programmaevaluatie. Vervolgens komt de vraag aan de orde op welke wijze het bij de start van de opleiding ontwikkelde managementinstrument van programmaevaluatie met het oog op de kwaliteitsbewaking van het onderwijs gefunctioneerd heeft.

Programmaevaluatie is vanaf de start van het programma als belangrijk managementinstrument toegepast (zie ook hoofdstuk 4). De bedoeling van dit managementinstrument is om de zwakke en sterke punten van het onderwijsproces te traceren, om zo te kunnen komen tot strategische en operationele beslissingen over programmaveranderingen. Opmerkelijk is dat enkele jaren later, in 1987, de minister van Onderwijs en Wetenschappen met het voorstel komt om een systeem op te zetten voor kwaliteitsbewaking van het universitaire onderwijs met evaluatie- en visitatiecommissies (nota H.O.O.P., 1987).

Het programma is continu geëvalueerd door middel van vragenlijsten aan het einde van ieder onderwijsblok en van ieder studiejaar (zie het begin van dit hoofdstuk en bijlagen 2 en 3). Na ongeveer een à twee maanden hebben alle docenten hiervan schriftelijk verslag gekregen. Voorts zijn de verslagen van deze enquêtes in de onderwijscommissie besproken. Dit heeft geleid tot oordeelsvorming over eventueel te ondernemen acties voor programmaverandering zowel voor docenten als het management.

Evaluatiegegevens ten aanzien van de blokken

Gedurende vijf studie jaren zijn zowel blokenquêtes als jaarenquêtes bij de studenten anoniem afgenomen. Na iedere enquête heeft, zoals eerder vermeld, schriftelijke terugkoppeling naar de docenten plaatsgevonden. De kwantitatieve gegevens over de eerste vijf cohorten zijn de computer ingebracht en vervolgens in tabellen gegroepeerd (met behulp van S.P.S.S.). Daartoe zijn de beoordelingsgetallen (door de studenten gescoord deels op schaal 1 t/m 10, deels op een vijf puntsschaal) voor de te onderscheiden aspecten per blok en per cohort gemiddeld (zie bijlage 6). Dit betekent dat de oorspronkelijke gegevens per student en groep geaggregeerd zijn naar het blok- en cohortniveau.

Het betreft de volgende aspecten:

- de beoordeling van de groep,
- de beoordeling van de docent door de studenten,
- de beoordeling van de inhoud van het blok,
- de beoordeling van de studenten of ze van het betreffende blok veel geleerd hebben,
- de beoordeling van de studenten of het desbetreffende blok veel studietijd vergde,
- de beoordeling van de studenten of ze voldoende tijd aan het blok besteed hebben.

Uit de notulen van de vergaderingen blijkt dat vier blokken te weten 1.1., 2.3., 3.1. en 3.2. herhaaldelijk ter discussie staan (zie voor de inhoud van deze blokken bijlage 10). Bij nadere analyse van de gegevens uit de tabel in bijlage 6 valt op, dat bijna bij ieder cohort deze blokken in vergelijking met de andere blokken laag scoren op de items inhoud, veel geleerd en veel studietijd besteed en vergelijkenderwijs niet op de items de groep en de docent. Deze kwalitatieve beoordeling van deze beoordelingscijfers uit bijlage 6 zou de voorzichtige conclusie kunnen rechtvaardigen, dat bij de beoordeling van een blokprogramma door de studenten de items groep en docent minder dominant zijn, dan men zou veronderstellen.

Bij deze data (zie bijlage 6) springen verder in het oog: blok 2.3. bij cohort 3 en blok 3.1. bij cohort 2. Uit de notulen van de vergaderingen blijkt dat er juist tijdens dit onderwijs knelpunten waren. Deze betroffen respectievelijk een snel ingevoerde en niet effectieve onderwijskundige verandering (het gehele blokonderwijs werd opgehangen aan één groepsopdracht) en conflicten tussen docenten van één programmagroep.

Voor wat betreft de jaarenquête (zie bijlage 3) moesten de studenten aan het einde van ieder studiejaar tot uitspraken komen in de vorm van:

- welk blok meest geleerd,

- welk blok minst geleerd,
- welk blok meest geboeid,
- welk blok minst geboeid,
- welk blok meest relevant,
- welk blok minst relevant.

Via de computer (S.P.P.S.) zijn deze gegevens per blok en cohort in bijlage 7 geordend en uitgedrukt in percentages. Uit deze gegevens valt de trend te bespeuren, dat de blokken 1.1., 2.3. en 3.2. laag scoren in vergelijking met de andere blokken. Zoals eerder vermeld staan deze blokken, alle met een sociaal medische signatuur, tijdens de vergaderingen herhaaldelijk ter discussie. Verderop zullen we hiervoor een verklaring trachten te geven.

De hantering van het managementinstrument

Hieronder komt de vraag aan de orde, welke praktische consequenties de programmaevaluatie gehad heeft. Achtereenvolgens zullen behandeld worden: het gebruik van de evaluatieresultaten voor onderwijsveranderingen, het hanteren van de docentenbeoordelingen, de bruikbaarheid van het instrument en de toekomstige hantering van het instrument.

Het gebruik van de evaluatieresultaten voor onderwijsveranderingen

Evaluatiegegevens van elk blok worden de eerste zes jaar gezamenlijk in de onderwijscommissie, waarin ook studenten zitting hebben, besproken. Relatief lage scores op de items 'inhoud', 'veel geleerd' en het 'programma vergde veel studietijd' vormen mede aanleiding voor herziening van het desbetreffende blok (deze scores komen meestal overeen met de percepties van de docenten). Uit de vergaderstukken van de betreffende vergaderingen kan opgemaakt worden, dat er sterk aangedrongen wordt op onderwijsveranderingen voor de blokken 1.1., 2.3., 3.1. en 3.2. Deze programmaonderdelen worden alle herzien en bij sommige van deze programmaonderdelen vindt zelfs ieder studiejaar een herziening plaats. Of deze herzieningen verbeteringen hebben ingehouden, wordt hieronder besproken.

Interessant is, dat men ondanks de geëffectueerde onderwijsveranderingen kan observeren, dat de bovengenoemde blokken, met uitzondering van 3.1., door de jaren heen op de meeste te waarderen items lage scores blijven houden (zie bijlagen 6 en 7). Deze getallen in ogenschouw nemend zou men kunnen veronderstellen, dat ieder blok een eigen profiel heeft, dat door de jaren heen redelijk constant en daarmee redelijk voorspelbaar is. Op zich vormt dit een verrassend gegeven, omdat men mag veronderstellen dat de verschillende variabelen zoals de docenten, de inhoud (het onderwijsmateriaal), de onderwijsgroepen en cohorten géén constante grootheden zijn. Men

zou daarbij de kanttekening kunnen maken dat de eerste vormgeving van een blok 'taai' en bepalend kan zijn.

Een verklaring voor de relatief lage scores van bovengenoemde drie blokken in vergelijking met de andere blokken zou gelegen kunnen zijn in de inhoud van het kennisgebied en de onderwijskundige structurering van de leerstof. De drie betreffende onderdelen hebben alle een 'sociaal-medische signatuur'. Het kennisgebied 'sociaal-medische' wetenschap vereist nadere toelichting. Volgens de beleidsdocumenten van de B.M.G. richt de sociaal-medische wetenschap zich op de analyse van vraagstukken van gezondheid en ziekte en van de zorg daarvoor. Traditionele pijlers hierbij zijn de epidemiologie en de medische sociologie, terwijl men in het onderwijs ten aanzien van dit kennisgebied tevens een beperkt deel van de geneeskunde aan bod laat komen (belangrijkste ziektebeelden en algemene aspecten van diagnostiek en therapie). Zo zou men kunnen stellen dat het kennisgebied sociaal-medische wetenschappen vanuit de B.M.G. ontwikkeld diende te worden en dat dit maar matig gelukt is. Dit heeft mogelijk zijn weerslag in het onderwijsprogramma en de beoordeling daarvan door de studenten. Voor wat betreft de structurering van de leerstof loopt er géén rode draad door de desbetreffende blokken, mede omdat in tegenstelling tot de andere programmaonderdelen, er bij deze blokken niet van dekkend leerboek gebruik gemaakt wordt. Uit de blokenquêtes en jaarenquêtes blijkt dat de studenten, ondanks de verandering van het onderwijsmateriaal en wisseling van de docenten, het betreffende onderwijs vaag en de literatuur versnipperd blijven vinden. Bovendien vindt men de taken vaag (leiden niet tot discussie en tot duidelijke studieactiviteiten) en blijven de desbetreffende blokken relatief laag scoren op het item 'veel geleerd'.

Het hanteren van de docentenbeoordeling

Na het invullen van de blokenquêtes door de studenten bekijken de docenten de ingevulde formulieren, maar alleen die van hun eigen onderwijsgroepen. De docenten zijn dus niet op de hoogte van elkaars beoordelingen. Dit laatste is van te voren afgesproken, omdat men het kennisnemen van elkaars docentenbeoordelingen als bedreigend ervaart. Vanuit de beantwoording van de vragen kunnen de docenten onder andere kennisnemen van de waardering van hun docentengedrag door de studenten. In gesprekken met docenten blijkt dat de positief en negatief opgesomde aspecten van hun doceer kwaliteiten een bijdrage leveren aan het nadenken over en het bijstellen van hun docentenrol. In het algemeen wordt de docent redelijk beoordeeld. Dit betekent dat een beoordeling die ruim beneden het gemiddelde ligt, een signaalfunctie heeft. In dergelijke gevallen wordt het management door de evaluator op de hoogte gesteld. Zulke beoordelingen hebben in een aantal gevallen enerzijds geleid tot voorstellen van verandering van het docentengedrag, anderzijds tot wijziging van het arbeidscontract of tot

een andere taakverdeling binnen het takenpakket van de individuele medewerkers.

De bruikbaarheid van het instrument

Allereerst moet men zich realiseren, dat de verzamelde gegevens gezien moeten worden als satisfactiemetingen. Daarbij kan men zich de vraag stellen in hoeverre oordelen van studenten over hun onderwijs betrouwbaar en valide zijn. De meeste onderzoeken op dit terrein wijzen erop, dat studentenoordelen voldoende betrouwbaar en valide zijn om voor beoordelingsdoeleinden te gebruiken (Gijselaers, 1988, Cohen, 1980, Howard en Conway, 1985), zeker wanneer de omvang van de studentenpopulatie, die oordeel geeft, aanzienlijk is (Marsh en Hocevar, 1984).

In gesprekken met docenten en uit vergaderstukken blijkt dat de evaluatiere-sultaten grotendeels een ondersteuning vormen van hetgeen de docent in de onderwijsgroep heeft waargenomen. Dit is een belangrijk gegeven in relatie met de onderzoeksresultaten van Levinton en Hughes (1981). Zij komen tot de slotsom dat evaluatiere-sultaten nuttige effecten hebben, als deze overeenkomen met de verwachtingen en percepties van de gebruiker c.q. docent.

De bruikbaarheid van het instrument is in de loop van de jaren door de cumulatie van gegevens toegenomen. Door deze cumulatie wordt de onderlinge vergelijkbaarheid van de gegevens vergroot en tegelijkertijd de signaal-functie van het instrument in termen van sterke en zwakke punten van het programma verstevigd. Men kan bijvoorbeeld uit de beoordelingsgetallen opmaken, dat een gemiddelde docentenbeoordeling van een zes en een lage score voor het item 'veel geleerd' in vergelijking met andere blokken, om een verandering of bezinning vraagt. De bruikbaarheid van het instrument wordt mede vergroot door het feit, dat de collega's elkaars evaluatiere-sultaten kritisch volgen en op een vergadering gezamenlijk bespreken.

De toekomst van het evaluatie-instrument

Een aantal keren komt aan de orde de vragenlijsten fundamenteel te wijzigen. Daar wordt de eerste jaren vanaf gezien terwille van de vergelijkbaarheid van de gegevens door de cohorten heen. Tijdens de consolidatiefase wordt besloten om de verslagen over de enquêtes niet meer in commissieverband te bespreken. Dit is een essentiële beslissing als het gaat om collegiale controle en kwaliteitsbewaking. Tegelijkertijd wordt afgesproken, dat de blokenquêtes met het oog op de kwaliteitsbewaking van het onderwijs gehandhaafd moeten blijven. De vragenlijst voor de blokenquête wordt medio 1988 door een projectgroep mede terwille van de automatische verwerking anders samengesteld. Men beperkt zich tot gesloten vragen.

Oordeel over het evaluatie-instrument

Het geheel overziende kan men stellen, dat de informatie uit de evaluaties gebruikt is met signaalfunctie of als indicator voor de kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Dit heeft mede geleid tot onderwijsveranderingen in de verschillende onderwijsblokken. Levinton en Hughes (1981) (zie ook Gijsselaers, 1988) noemen vijf factoren, die het gebruik van evaluatieresultaten beïnvloeden: de relevantie van de informatie, de goede communicatie tussen evaluator en gebruiker, een aansprekende manier van presentatie van informatie, de geloofwaardigheid van de informatie en de betrokkenheid van de gebruiker bij de evaluatie. Voor de programmaevaluatie van de B.M.G. is in redelijke mate met deze factoren rekening gehouden. Als aanvullende factor, die het evaluatieresultaat beïnvloedt, kan voor wat betreft de B.M.G. tijdens de pioniersfase genoemd worden het collectieve verantwoordelijkheidsgevoel van de docenten voor de kwaliteit van het onderwijs.

De werkwijze ten aanzien van de programmaevaluatie zou hier gekarakteriseerd kunnen worden als een cliëntgerichte evaluatiestrategie (House, 1981, de Roo, 1985). De evaluator presenteert regelmatig (tussentijdse) gegevens. Het proces van besluitvorming over mogelijke consequenties van de evaluatie is dan ook een doorlopend proces, dat zich parallel aan de dataverzameling afspeelt. In dit proces groeien de betrokkenen geleidelijk naar een oordeel toe (de Roo, 1985).

Deze cliëntgerichte strategie vertoont overeenkomsten met de benadering van Cousins en Leithwood (1986). Zij stellen dat, wanneer men het belangrijk vindt dat evaluatieresultaten gebruikt worden in de reguliere besluitvorming over onderwijsaspecten, er gewerkt moet worden volgens het 'decision making model'. Centraal in deze benadering staat de opvatting dat evaluatie effectief is, als deze doorwerkt in het kader van de besluitvormingsprocessen (zie ook van Hout 1987).

5.10 BESCHOUWINGEN OVER HET ONDERWIJSKUNDIG CONCEPT

In dit hoofdstuk zullen beschouwingen gegeven worden over het probleemoplossend denken van de student, de multidisciplinariteit van de opleiding, het functioneren en het rendement van taakgericht groepsonderwijs en de studieopzet van de B.M.G. in relatie met andere opleidingen. Hierbij zullen we ons baseren op de gegevens in de voorafgaande paragrafen (zie ook de Roo, Moll, Moen, 1987). Voorts zal ingegaan worden op de mogelijke metingen van de effectiviteit van probleemgestuurd onderwijs.

Probleemoplossend denken

De theorie van het probleemgestuurde onderwijs (Barrows, 1980) veronderstelt dat met behulp van casussen het probleemoplossend denken wordt bijgebracht. Om deze hypothese te bevestigen of te weerleggen is eerst een omschrijving nodig van wat probleemoplossend denken in praktische termen inhoudt. Op deze vraag is nauwelijks bij enige opleiding een antwoord te vinden.

Uit gesprekken met B.M.G.-docenten en -studenten blijkt bovendien, dat elke docent problemen met een eigen monodisciplinaire denkstrategie te lijf gaat. De studenten maken zich deze denkstrategie eigen door het voorbeeld na te volgen. Voor studenten kan dit lastig zijn, vooral omdat men in de Rotterdamse situatie elke 10 weken met een andere docent en daarmee met een andere denkwijze wordt geconfronteerd.

Onmiskenbaar ligt hier een probleem. Er is een duidelijke behoefte bij de studenten aan een omschreven antwoord op vragen als: 'Hoe formuleer je een probleem?', 'Hoe onderscheid je hoofd- van bijzaken?', 'Hoe identificeer je de verschillende componenten in een probleemsituatie?', 'Hoe kom je tot een omschrijving van een arsenaal beschikbare mogelijkheden om een probleem aan te pakken?'. De docent staat met betrekkelijk lege handen tegenover vragen als: hoe kun je een casus analyseren? Vaak wordt geantwoord in de trant van dat dit proces van analytisch denken nu juist in de onderwijsgroep wordt doorlopen en zo gedemonstreerd. In het onderwijsmateriaal treft men geen goed uitgeschreven voorbeelden aan van probleembenadering (en oplossing).

Ook kan men zich de vraag stellen of men aan het probleemoplossend vermogen van de jongerejaarsstudent tijdens de eerste studiejaar niet te hoge eisen stelt. Vergelijken we hiermee de opeenvolgende doelstellingen-categorieën van Bloom (1956), namelijk: kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie, dan valt op dat de B.M.G. al in het eerste studiejaar als onderwijskundig principe een aantal doelstellingen-categorieën tegelijkertijd wil introduceren en realiseren. Willems en Wolters (1980) komen in het verlengde van Bloom met een aangepast model voor doelstellingen-categorieën namelijk: kennis, inzicht, toepassing en probleemoplossen. Deze theoretische categorisering lijkt te passen bij de onderwijskundige concepten van de B.M.G. De vraag blijft of de reeks doelstellingen onderwijskundig gezien beter stapsgewijs door de jaren heen gerealiseerd kan worden.

Multidisciplinariteit van de opleiding

Uitgangspunt van de B.M.G. met betrekking tot de multidisciplinariteit is, dat het hoofdaccent van een thema geleverd dient te worden door één kennisgebied, terwijl de andere kennisgebieden een bijdrage leveren. Men kan stellen dat de zo beoogde multidisciplinariteit zowel binnen als buiten de themablokken in beperkte mate gerealiseerd is. Zoals we in het hoofdstuk 6 over de arbeidsmarkt zullen zien, vinden de afgestudeerden daarentegen dat één van de sterke punten van de opleiding de multidisciplinariteit is. Multidisciplinariteit wordt door de afgestudeerden vermoedelijk gedefinieerd als: vele disciplines komen in het curriculum aan bod.

Multidisciplinair onderwijs vereist multidisciplinair denkende docenten, die in de praktijk moeilijk te vinden zijn. De meeste docenten kwalificeren zich door hun disciplinaire onderzoeksprestaties. Wel heeft een flink aantal docenten uitgebreide praktijkervaring, wat betekent dat zij bij praktijkproblemen de multidisciplinariteit herkennen en erkennen. De docenten zijn echter monodisciplinair getraind en zijn daardoor begrensd in hun mogelijkheden om die multidisciplinariteit in het onderwijs tot uitdrukking te brengen.

Multidisciplinariteit wordt beschouwd als doelstelling, die richtinggevend dient te zijn voor het denken van de wetenschappelijke staf zowel bij het onderwijs als het onderzoek. Daartegenover vormt het huidige onderwijsprogramma de weerspiegeling van de beperkte resultaten, die de docenten in feite op het terrein van de multidisciplinaire benadering hebben bereikt. Hoewel de onderwijsblokken in de praktijk min of meer monodisciplinair van opzet zijn, is er gelijktijdig echter toch een aanwijsbaar andersoortig element, dat voortkomt uit de praktijkoriëntatie, die met de thema's en de casussen wordt bereikt. Ook door het stimuleren van multidisciplinair onderzoek wil men multidisciplinariteit bij de wetenschappelijke medewerkers bevorderen. Daarnaast kan men constateren dat refereerbijeenkomsten worden gebruikt om kennis te nemen van elkaars (monodisciplinaire) denkwijze en om zo dwarsverbanden te leggen tussen elkaars disciplines.

Functioneren en rendement van het taakgerichte groepsonderwijs

In de taakgerichte onderwijsgroep wordt de casus gebruikt om het leerproces op gang te brengen en te sturen. Dit veronderstelt, dat de student althans enige voorkennis heeft ten aanzien van het probleem, voorkennis, die wordt gemobiliseerd door de discussie van de casus. Voorts wordt er van uitgegaan, dat er op de bespreking een periode van zelfstudie volgt. Daarna vindt er in de volgende groepsbijeenkomst een rapportage plaats, waarin de

bestudeerde stof zo goed mogelijk wordt gestructureerd en de verworven kennis waar nodig verder wordt verdiept.

Zowel uit de enquêtegegevens als uit observatie blijkt dat de praktijk vaak een gevarieerd en afwijkend beeld geeft ten opzichte van het bovenstaande. Studenten blijken soms de voorkennis te missen om tot een zinvolle discussie van een casus te komen. Soms vindt er géén of slechts fragmentarische studie plaats. Zo komt het voor, dat de leerstof nauwelijks begrepen is, waardoor een warrig verloop van de rapportage ontstaat. Of tijdens de rapportage komt men alleen toe aan het opsommen van feiten en teksten uit de bestudeerde literatuur. Ook kan het zo zijn, dat de casus niet adequaat geconstrueerd is (vergelijk Schmidt, 1979, die een aantal criteria formuleert waaraan taken c.q. casus moeten voldoen). Dit betekent dat dan de casus geen goede discussie en werkafspraken veroorzaakt, waardoor door de student niet zinvol gestudeerd kan worden. Tenslotte is er in sommige gevallen sprake van groepsdynamische problemen. Aan de ene kant kan er gebrek aan motivatie en inzet zijn bij de aanwezigen om aan de discussie en rapportage deel te nemen. Aan de andere kant kan er sprake zijn van spanningen tussen studenten, waarvan de herkomst voor de aanwezige docent verborgen blijft en van aarzeling bij de docent om al dan niet in te grijpen wanneer de discussie traag of verward verloopt. Ook worden de groep en de docent voor het dilemma gesteld: 'Wat te doen met de zwijgers en de veelpraters?'. Uit de blokenquêtes, maar ook in gesprekken met studenten, blijkt dat de 'zwijgers' door de anderen er vaak van worden beticht, dat ze kennis voor zichzelf behouden, maar wel van de andere studenten leren.

Uit gesprekken met docenten van de B.M.G. blijkt dat de docenten in de onderwijsgroepen herhaaldelijk met deze verschijnselen worden geconfronteerd. Deze docenten constateren soms, dat één en ander in soms ernstige mate afbreuk lijkt te doen aan de bedoelingen en leereffecten van het groepsproces. Van tijd tot tijd wordt dan ook door sommige docenten de vraag gesteld of het leerrendement van het groepsonderwijs wel opweegt tegen de tijdsinvestering van de docent. In de praktijk experimenteren enkele docenten met uiteenlopende mogelijkheden om het rendement van de onderwijsgroepen te verhogen. In sommige gevallen wordt gewerkt met het structureren van de verschillende rollen in het groepsproces. Er worden dan door de docent bijvoorbeeld rapporteurs en notulisten aangewezen, hetgeen overigens als nadeel heeft dat de andere studenten, die geen expliciete rol hebben, zich passief kunnen gaan opstellen. Een andere reactie is het overnemen door de docent van de aan de studenten toegewezen voorzittersrol. Ook komt het voor dat de docent of de voorzitter de studenten op een schoolse wijze een beurt geven. Daarnaast kan het gebeuren dat de docent overgaat tot het geven van minicolleges.

Naast deze initiatieven van de individuele docenten zijn er meer ingrijpende veranderingen ingevoerd, die alle gemeen hebben dat ze de plaats van het groepsonderwijs enigszins relativeren. Te constateren valt dat het aantal colleges door de jaren heen is toegenomen. In een aantal gevallen start een blok met enige inleidende colleges, waarna de student gevraagd wordt een deel van de theorie zelfstandig te bestuderen. Deze benadering is bedoeld om de studenten een ingangsniveau voor het groepsproces te verschaffen. Een ander initiatief van sommige docenten is dat per casus literatuur opgegeven wordt. Men hoopt hiermede studenten zodanige zekerheden te verschaffen, dat de rapportage beter verloopt.

Uitgaande van de bovenstaande beschouwing kan een aantal vragen gesteld worden. In de eerste plaats valt te discussiëren over de vraag vanuit welk perspectief het rendement van het groepsonderwijs benaderd wordt c.q. dient te worden. Daarover het volgende.

Het door de docent waargenomen studiegedrag verschilt waarschijnlijk niet van het studiegedrag in andere onderwijssituaties. Maar in het geval van het groepsonderwijs kan de docent het resultaat van zijn inspanningen en die van de studenten veel directer waarnemen dan bij hoorcolleges bijvoorbeeld. Op deze wijze worden de docenten onzeker over de vraag of de studenten wel genoeg leren en op de juiste wijze studeren. Dit leidt dan tot de conclusie, dat de discussie over het rendement van het groepsonderwijs in hoge mate wordt veroorzaakt, doordat de docent het studiegedrag van de student van zo dichtbij kan observeren en zo alle deficiënties daarvan kan waarnemen. Het probleem is dan vooral, dat dit gedrag de docent kan demotiveren. Dit zal met name het geval zijn, als de docent de bedoelingen en daarmee de voordelen van het probleemgestuurde onderwijs niet voldoende onderschrijft of uit het oog verliest.

Een ander discussiepunt betreft de vraag, of elk onderwerp, elke discipline, wel op gelijke wijze geschikt is om kennis en denktrant over te dragen met behulp van taakgerichte onderwijsgroepen. Verder kan men zich afvragen of iedere docent geschikt is om als begeleider van een taakgerichte groep op te treden. Vooral bij enkele jonge, onervaren docenten lijkt zich een nog onvoldoende geschiktheid te uiten in het geregeld en langdurig uitlopen van de groepsbijeenkomsten, maar ook in het zich te veel richten op kennis door gebrek aan (praktijk)ervaring. Thompson en Williams (1985) komen in het verlengde hiervan met de waarneming, dat docenten zich met de studenten in groepen ongemakkelijk voelen, omdat de studenten vragen kunnen stellen, waarmee het gezag van de docenten aangetast kan worden. Groepsdynamische training c.q. docententraining is een oplossing, maar het feit blijft dat niet iedere docent zich even gemakkelijk in groepen beweegt.

De studieopzet in relatie met andere opleidingen

Binnen dit kader is het interessant om een onderzoek van de werkgroep Onderwijsresearch inzake de B.M.G. de revue te laten passeren. Het doel van dit onderzoek was, na te gaan welke relaties er bestaan tussen kenmerken van de studieopzet en de aanpak van de studie door de studenten (Rasenberg, 1983). Daartoe is er bij drie studierichtingen (B.M.G., geneeskunde E.U.R., onderwijskunde T.H.T.) een vragenlijst afgenomen. Via een op datareductie gerichte analyse van de 45 items uit zijn vragenlijst komt Rasenberg tot zeven interpreteerbare schalen. Zo ontstaan er profielen, die tevens de verschillen en de overeenkomsten tussen de studieopzet aangegeven.

Rasenberg concludeert dat de studieomgeving bij de B.M.G. wordt gekenmerkt door: relatief veel vooruitkoppeling (dat is onder andere de informatie die de studenten krijgen over de manier waarop zij de studie zouden kunnen aanpakken en de vrijheid van de studieaanpak) en terugkoppeling, een positief gewaardeerd sociaal psychologisch klimaat, geringe schoolseheid, veel vrijheid voor de studenten, weinig onderwijsbijeenkomsten, weinig informatie over tentamens en relatief veel informatie over studievoordringen. Volgens de profielen is de B.M.G. de minst schoolse studie, terwijl voor wat betreft de schaal 'informatie over tentamens' de B.M.G. zich ten opzichte van de studierichting onderwijskunde onderscheidt door een lagere gemiddelde score. Deze opvallende score in het profiel kan verklaard worden door de afwezigheid van oude voorbeeldtoetsen (het betreft de allereerste cohort) en door de bewuste keuze van de studieleiding de studenten tijdens de toets in het 'diepe te gooien' via het analyseren van voor studenten onbekende casussen.

Met het verbinden van conclusies aan dit vergelijkende onderzoek moet men voorzichtig zijn, omdat het vermelde onderzoek met name gebruikt is voor het ontwikkelen van een betrouwbaar meetinstrument. Bovendien moet er rekening mee gehouden worden, dat zowel de B.M.G. als de onderwijskunde een kleine jaargroep hebben (ongeveer 70 studenten) en bovendien beide in 1982 zijn gestart. Zo zou een enthousiaste eerstejaarscohort en een oorspronkelijk zeer gemotiveerde docentengroep een vertekend beeld kunnen veroorzaken.

Metingen van de effectiviteit van probleemgestuurd onderwijs

Onderzoeken over probleemgestuurd onderwijs

Bijzonder complex is het om adequate instrumenten te vinden voor het meten van de effecten van verschillende onderwijskundige benaderingen met betrekking tot de kennis en vaardigheden van studenten en afgestudeerden.

Schmidt, Dauphinee, Patel (1987) trachten via analyse van 15 door anderen verrichte studies de effecten van probleemgestuurde en conventionele curricula te vergelijken. Zij komen tot de bevinding, dat het moeilijk is om vergelijkingscriteria te ontwikkelen en te hanteren. Wel suggereren de data van deze auteurs, dat in probleemgeoriënteerde curricula een op de student gerichte leeromgeving gecreëerd wordt en de studenten aangemoedigd worden een 'nieuwsgierige' studiestijl te ontwikkelen. Dit in tegenstelling tot een conventioneel curriculum, dat gericht is op het reproduceren van kennis en op 'korte termijn' leerstrategieën van studenten.

In dit kader kan een interessant onderzoek vermeld worden over het verschil in studiegedrag bij een traditioneel en bij een probleemgestuurd curriculum, verricht door de Engelse onderwijskundige Colin Coles (1985). Uitgangspunt is dat de wijze van studeren van de studenten de kwaliteit van het geleerde bepaalt en zo criteria afgeleid kunnen worden voor de evaluatie van een curriculum (Marton, Hounsel, Entwistle, 1984). Voor zijn onderzoek gebruikt hij als meetinstrument een vragenlijst met 30 items: Short Inventory of Approaches to Studying (Entwistle, 1981). In een longitudinaal vergelijkende studie werd zowel aan studenten van een traditionele medische opleiding als van een probleemgestuurde opleiding deze vragenlijst voorgelegd bij het begin en het einde van het eerste studiejaar. De resultaten zijn weergegeven in tabel 5.5.

Naar aanleiding van de resultaten maakt Coles de volgende opmerkingen:

- Aan het begin van het eerste studiejaar hebben de studenten van de twee opleidingen dezelfde wijze van studeren. Het beginprofiel lijkt bijna ideaal-typisch: 'low reproducing, high meaning and high versatility'.
- Aan het einde van het eerste studiejaar treedt er bij de studenten van de traditionele opleiding een significante verschuiving op naar zoals Coles noemt 'poorer studying approaches: greater reproducing, lower meaning and lower versatility'.
- Deze verschuiving wordt niet waargenomen bij de studenten van de probleemgestuurde opleiding; zij behouden dezelfde wijze van studeren.³
- Opvallend is dat studenten van de probleemgestuurde opleiding in vergelijking met het begin van het jaar lager scoren op het item 'reproducing'.

Coles acht de laatstgenoemde verschuiving wenselijk mede tegen de achtergrond van de bevindingen, dat de wijze van studeren in een traditionele opleiding tijdens het eerste studiejaar nadelig wordt beïnvloed. De bovenstaande gegevens brengen Coles tot de veronderstelling dat de leerprocessen, gezien als een aanvaardbare maat voor de wijze van studeren, op

³ De vraag is of de interpretatie van Coles geheel juist is. Immers er vindt ten aanzien van alle drie items een daling plaats.

traditionele opleidingen in hoofdzaak van minder kwaliteit zijn dan op de probleemgestuurde opleidingen.

Tabel 5.5 Approaches to studying in conventional and problem-based schools

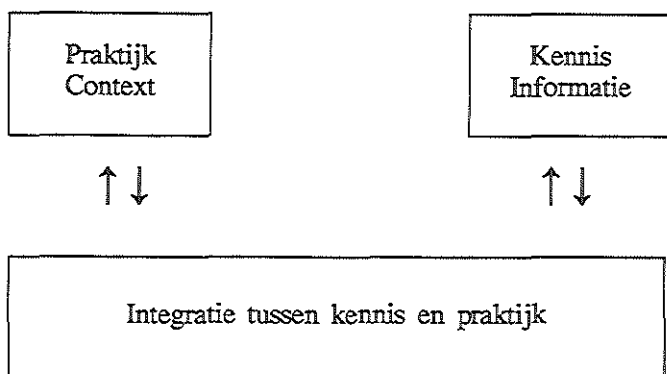
Approach to studying		Conventional school		Problem-based school	
		Entry	Year 1	Entry	Year 1
Reproducing	x	13.3	14.6	11.8	10.8
	s.d	3.6	3.6	3.3	3.1
Meaning	x	16.1	13.7	3.3	3.1
	s.d	3.6	3.9	3.8	4.1
Versatility	x	33.5	30.2	34.4	32.9
	s.d	6.1	6.3	6.0	6.3
Response rate		94.0%	75.0%	62.0%	52.0%

Newble en Clarke (1986) komen tot vergelijkbare resultaten. Zij onderzochten het studiegedrag van studenten van de traditioneel opgezette opleiding van de universiteit van Adelaide en de probleemgestuurde opleiding van de universiteit van Newcastle (Australië). Er kwamen verschillen aan het licht met betrekking tot het studiegedrag. De studenten van de universiteit van Newcastle zijn meer gericht op begripsvorming en zij zijn minder geneigd reproducerend te leren en hebben een minder toetsgerichte attitude.

De onderwijskundige H.G. Schmidt, verbonden aan de Rijksuniversiteit Limburg, neemt als centrale hypothese van zijn proefschrift, dat de analyse van een probleem een activerende invloed uitoefent op de voorkennis van deelnemers aan die probleemanalyse. Zo zou dit analyseren van problemen het begrijpen, onthouden en gebruiken van informatie uit tekst vergemakkelijken. Daartoe verrichtte Schmidt (1982) een aantal leerpsychologische experimenten. Uit de resultaten leidt Schmidt af dat de activering van voorkennis de codering van nieuwe informatie in het geheugen beïnvloedt, eerder dan retrieval - het terughalen uit het lange-termijn geheugen - van die informatie. Via andere experimenten komt Schmidt tot de conclusie dat de methode van probleemoplossen de intrinsieke motivatie stimuleert, hetgeen zich uit in een grotere belangstelling voor het onderwerp en het verzamelen van meer informatie over het onderwerp.

Men kan probleemgestuurd onderwijs nog op een andere wijze karakteriseren en onderzoeken. Coles (1987) stelt in een andere publikatie, dat

probleemgestuurd onderwijs drie kenmerken in zich heeft van zogeheten 'contextual learning' of 'elaboration'. 'Contextual learning' of 'elaboration' betekent op de eerste plaats dat de studenten een duidelijk beeld hebben van de context van hun leerstof, zij moeten deze leerstof kunnen plaatsen in een praktijksituatie via bijvoorbeeld stages, practica en casus. Ten tweede dienen de studenten informatie te verkrijgen, die gerelateerd is aan de bovengeschetste ervaringen. Dit vindt plaats via leerboeken en syllabi. Ten derde dienen de studenten de verkregen informatie te integreren in de context van de ervaringen. De drie genoemde aspecten vormen essentiële en samenhangende bestanddelen van het probleemgestuurde concept (vgl. Barrows en Tamblyn, 1980). In schema:



Zoals eerder is betoogd (zie paragraaf 5.5), kan men achteraf stellen, dat de Rotterdamse opleiding van de zuivere conceptie van probleemgestuurd onderwijs is afgeweken. Vanaf het begin is er relatief veel aandacht voor de informatie- of kenniscomponent. De vraag rijst of tijdens het verloop van de B.M.G.- opleiding het accent nog meer hierop is komen te liggen. De gegevens van Coles, van Newble en Clarke en van H.G. Schmidt geven aan dat het probleemgestuurde onderwijs leidt tot een andere manier van studeren en het meer activeren van voorkennis. Hoewel geen expliciet onderdeel qua vraagstelling van het onderhavige onderzoek, kan men zich afvragen of de aangehaalde onderzoeksbevindingen binnen de B.M.G. geldig zijn?. Vooral is dit voor de B.M.G. een interessante vraagstelling gezien het aantal afwijkingen van de zuivere conceptie van een probleemgestuurd curriculum. Bovendien hebben zich in de loop van de tijd de volgende wijzingen voorgedaan, die in de vorige paragrafen reeds aan de orde zijn gesteld:

- het in toenemende mate structureren van het onderwijsmateriaal,
- de beperking tot summatieve toetsing,
- de toetsgerichte attitude van de student,
- deels kennisgerichte vragen op de toets,
- druk vanuit de inhoudsdeskundige docent naar structurering van de kennis via het geven van 'minicolleges' in de onderwijsgroepen,

- meer colleges met het oog op systematische kennisverwerving.

Interessant is om het bovenstaande te vergelijken met de benadering van T. Schmidt (1987). Hij stelt dat naarmate een opleiding meer gericht is op theoretische kaders en minder op de praktische beroepsuitoefening, de probleemgestuurde benadering weliswaar mogelijk blijft, maar geforceerder en krampachtiger gaat aandoen en het karakter gaat krijgen van 'kapstok'-onderwijs. Dit is onderwijs, waarin de docenten uitgaan van de leerstof, die naar hun mening moet worden beheerst en waarbij de docent vervolgens zoekt naar een passende probleemstelling of taak, de 'kapstok', die leidt tot de bestudering van die stof. Uitgangspunt is dus wat de student moet weten. Het geformuleerde probleem is een middel hiervoor. T. Schmidt stelt dat het zogenoemde 'kapstok'-onderwijs fundamenteel tegengesteld is aan het uitgangspunt van een probleemgestuurd curriculum. Dit laatstgenoemde concept heeft immers als doel: het kunnen formuleren en oplossen van problemen, waarbij kennis een middel is. Zo zou men kunnen stellen dat de B.M.G.- opleiding voldoet aan de door T. Schmidt gestelde criteria voor het 'kapstokonderwijs'. Met name door de bewuste keuze van de B.M.G. voor inhoudsdeskundige groepsbegeleiding in plaats van een alleen maar procesmatige kan men veronderstellen dat het probleemgestuurde onderwijs sterk het karakter heeft gekregen van 'kapstok'-onderwijs.

Mede gezien het bovenstaande is besloten de vragenlijst van Coles in samenwerking met deze Engelse onderzoeker aan de B.M.G.- opleiding te laten afnemen, vooral om te bezien in hoeverre er verschillen en overeenkomsten zijn in termen van studiegedrag en leerprocessen ten opzichte van een traditioneel curriculum.

Onderzoek naar studiegedrag

Er is in 1988, dus toen het B.M.G. onderwijs een relatief stabiele situatie had bereikt, een éénmalige enquête afgenomen aan het einde van het studiejaar onder 'nulde', eerste, derde en vierdejaarsstudenten met betrekking tot hun studiegedrag in een probleemgestuurde onderwijssituatie (zie bijlage 5). De vragenlijst is gebaseerd op Entwistle (1981) en Coles (1985). Aan het einde van een aantal colleges werden de studenten verzocht deze vragenlijst in te vullen. De gemiddelde respons bedroeg: 75,6%. De antwoorden werden met behulp van de computer verwerkt met SPSSX. De uitkomsten zijn in tabel 5.6 weergegeven.

Ten aanzien van deze uitkomsten kan het volgende opgemerkt worden. Het meest interessante ervan is, dat het item 'reproducing' in de loop van de studie jaren daalt. Er is echter géén stijging waar te nemen met betrekking tot de componenten 'meaning', 'versatility' en 'elaboration'. Vergelijken we

deze data met de eerdere gepresenteerde gegevens van Coles in tabel 5.5, dan zijn uit de verkregen data dus slechts weinig indicaties te distilleren over een duidelijke beïnvloeding van de denkpatronen van de B.M.G.-studenten door het aangeboden onderwijs. Het meetinstrument is aan de universiteit van Southampton verder in ontwikkeling, waarbij bij zoveel mogelijk opleidingen onderzoek plaatsvindt, in het bijzonder ten aanzien van het item 'elaboration'.

Tabel 5.6 Studiedrag in probleemgeoriënteerde onderwijs bij B.M.G.

Studiebenadering		Studiejaren			
		begin	1ste	2de	3de
Reproducing	x	14,1	12,8	11,9	11,7
	s.d.	3,67	4,22	4,24	3,78
		p < .05	*	*	p < .005
Meaning	x	13,4	13,6	12,9	12,4
	s.d.	3,82	3,99	4,10	4,14
		*	*	*	*
Versatility	x	31,0	30,9	30,6	29,4
	s.d.	6,05	6,01	6,79	5,77
		*	*	*	*
Elaboration	x	28,1	26,8	26,2	26,6
	s.d.	5,13	5,11	5,07	4,97
		*	*	*	*
N		58	59	31	41
Response		64,4%	78,7%	73,8%	85,4%

Toelichting:

Getoetst zijn de verschillen tussen het beginjaar-1ste jaar, 1ste-2de jaar, 2de-3de jaar, beginjaar-3de jaar.

Gebruikte toets: enkelzijdige t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven.

* T-waarde is niet significant.

- 'Reproducing': oriëntatie op gebondenheid aan teksten, op veel onthouden en extrinsieke motivatie.
- 'Meaning': zoeken naar begrip, gemotiveerd door belangstelling in onderwerpen en in de cursus.
- 'Versatility': de wijze waarop studenten flexibel zijn bij het studeren.
- 'Elaboration': de wijze waarop de studenten verbanden leggen tussen theorie en praktijk (geïntegreerd denken).

5.11 DISCREPANTIES TUSSEN PLANNING EN UITVOERING IN HET ONDERWIJS

Op basis van de gegevens uit dit hoofdstuk kunnen de volgende discrepanties met betrekking tot de oorspronkelijke planning en feitelijke uitvoering van het curriculum geconstateerd worden:

PLANNING	UITVOERING
Multidisciplinariteit binnen één blok	Disciplinaire blokken
Naast blokken géén interfererende programmering van lijnprogramma's	Blokken en enige interfererende lijnprogramma's
Toetsing in onderwijsvrije periodes	Toetsing interfereert met onderwijs
Overzichtelijk rooster	Minder overzichtelijk rooster
Groepsonderwijs	Groepsonderwijs en colleges
Accent op verwerving van kennis en inzicht	Accent op verwerven van kennis
Voor universitaire begrippen hoog rendement; selectievrij na propaedeuse	Voor universitaire begrippen géén hoog rendement; sterke selectie bij propaedeuse, daarna selectievrij
Gezamenlijke bespreking van evaluatiegegevens	Indirecte informatieverstrekking omtrent evaluatiegegevens
Programmeren vanuit principes hoe studeren (vanuit leertheorie)	Programmeren vanuit doceerrol
Formatieve en summatieve toetsing	Summatieve toetsing
Gelijkmatige spreiding in studiebelasting	Pieken in studiebelasting

Relatief zware studiebelasting	Geen zware studiebelasting; later bijgesteld
Geen toetsgerichte attitude	Toetsgerichte attitude
Beoordeling met: goed, voldoende, onvoldoende	Beoordeling in cijfers
Alleen schriftelijke toetsen	Mogelijkheid van mondelinge toetsen
Toetsing aansluiten op onderwijsleersituatie; inzichtgerichte essayvragen	Trend naar kennisgerichte essayvragen en meerkeuzevragen
Toetsvragen worden vooraf aan andere collega-docenten voorgelegd	Worden niet aan derden voorgelegd
Meer dan 30% onvoldoende, dan beoordeling door andere docenten	Gebeurt niet meer
Verplichte persoonlijke nabespreking van toetsen voor alle studenten	Alleen op verzoek
Schriftelijke feedback over toetsen aan alle studenten	Gebeurt incidenteel
Programmering van oefeningen aangaande studie- en sociale vaardigheden	Geen programmering
Ondersteunende literatuur niet per casus aangegeven	Casus is veelal gestructureerd met behulp van literatuur
Studententrainingen met betrekking tot onderwijs in taakgerichte groepen	Gebeurt na vijf jaar niet meer

6 Beschrijving en analyse van de markt

In dit hoofdstuk wordt een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de 'studentenmarkt' (het aanbod van potentiële studenten) en anderzijds de arbeidsmarkt met betrekking tot de B.M.G.-afgestudeerden. Allereerst zal nader ingegaan worden op de studentenmarkt. Vervolgens zal een uitvoerige analyse gegeven worden van de arbeidsmarkt en inzicht verschaft worden in eventuele discrepanties.

6.1 DE MARKT VAN POTENTIËLE STUDENTEN

Vanaf de voorbereidingsfase heeft men oog voor de markt van potentiële studenten. Er wordt public relations materiaal samengesteld, voorlichtingsdagen worden georganiseerd en er wordt getracht via mondelinge en schriftelijke voorlichting de schooldecanen zowel regionaal als landelijk te bereiken. Gezien het verkennend marktonderzoek in de vorm van advertenties wordt besloten een numerus fixus van 75 studenten aan te vragen. Vanaf de start van de opleiding is drie maal vóór de aanvang van ieder studiejaar ondermeer informatie verzameld over de feitelijke studentenpopulatie en de studiekeuzemotieven. Hiervoor is per post een enquête gehouden over de studiekeuze en -verwachtingen van de aspirant eerstejaarsstudenten (zie bijlage 4). Deze enquête werd in augustus afgenomen, dus vóór het moment dat de aanstaande student het onderwijsmateriaal ontving. De respons van de op dat moment ingeschreven studenten bedroeg 100%.

Voorts werden universitaire inschrijfgegevens verzameld en werden interviews afgenomen bij tussentijdse studiestakers. Hieronder volgen de studentenkenmerken met het oog op de markt van potentiële studenten.

Studentenpopulatie

Hieronder zijn de universitaire inschrijfgegevens en de gegevens uit de enquêtes per post nader uitgewerkt. Tabel 6.1 geeft een aantal karakteristieken van de studentenpopulatie van de B.M.G. weer. De studentenpopulatie wijkt qua geslacht af van de gebruikelijke populaties in het wetenschappelijk onderwijs (in 1981 E.U.R.: 77% man, 23% vrouw; in 1987: 71% man, 29% vrouw), maar komt aardig overeen met die van de vergelijkbare studierichting Sociale Gezondheidskunde aan de Rijksuniversiteit Limburg (in 1982 70% vrouw, 30% man, in 1987: 72% vrouw, 28% man).

Deze geslachtsverdeling treft men, als men tevens de inschrijfgegevens van de 4de en 5de cohort raadpleegt, vrijwel constant in de eerste vijf cohorten aan. Een overtuigende verklaring voor de geslachtsverdeling is niet te geven. Hoogstens kan men veronderstellen, dat vrouwen zich momenteel sterk aangetrokken voelen tot de gezondheidszorg en veelal een alfa vakkenpakket en/ of een wiskunde deficiëntie bezitten, waarbij toelating tot de B.M.G.-opleiding mogelijk is.

Opvallend is dat de tweede en derde cohort duidelijk verjongd zijn in vergelijking met de eerste cohort uit 1982. Stellig in samenhang met de leeftijdsopbouw van deze eerste cohort hebben 27 studenten daarvan een veelal niet afgeronde HBO of universitaire opleiding gevolgd en hebben 20 studenten reeds een functie vervuld. Een verklaring voor de afwijkingen van deze eerste cohort zou kunnen zijn, dat een aantal personen op een 'tweede kans' qua opleiding in deze sector zat te 'wachten'. Bekijken we de inschrijfgegevens over de eerste vijf jaar dan blijkt dat na de eerste cohort de gemiddelde leeftijd van de populatie constant blijft, 21,5 jaar.

Tabel 6.1 Karakteristieken van de studentenpopulatie van BMG

Cohort	Man	Vrouw	N	Leeftijd gemiddeld	HBO/ Univ.	Met diploma afgesloten	Eerdere baan
82-83	28,0%	72,0%	65	27	27	6	20
83-84	25,2%	74,7%	56	21	16	4	16
84-85	27,0%	73,0%	50	21	19	6	10

Studievoorlichting

Gemiddeld 10 studenten per cohort vinden dat ze vooraf onvoldoende informatie hebben gekregen over de opzet en de inhoud van de opleiding. Een groter aantal studenten (gemiddeld 20 per cohort) vindt, zoals bij vrijwel elk onderwijs gebruikelijk, dat men onvoldoende informatie heeft verkregen over de te verwachten beroepsmogelijkheden. De belangrijkste bronnen van de voorlichting vormen, zoals te verwachten viel, de schooldecanen en het universitaire voorlichtingsmateriaal. Overigens is het opvallend, dat de voorlichtingsdag van de B.M.G., waarbij gemiddeld 225 personen aanwezig waren, slechts door gemiddeld 18 van de ingeschreven studenten per cohort is bezocht.

Studiekeuzemotieven

De vraag aan het begin van het studiejaar: 'Wat was U anders gaan studeren, als de B.M.G. er niet geweest was?', levert gevarieerde antwoorden op. Door het totaal van de ondervraagde studenten (n= 171) wordt 31 x rechten genoemd, 24 x economie/ H.E.A.O., 14 x bedrijfskunde/ bestuurskunde. Andere opleidingen worden veel minder genoemd, zij het dat deze opleidingen allemaal alfa en gammaopleidingen zijn zoals bijvoorbeeld maatschappijgeschiedenis, politicologie, sociologie en pedagogiek.

De motieven voor de studiekeuze zijn voornamelijk belangstelling voor de gezondheidszorg, interesse voor organisatorische zaken en belangstelling voor een beleids- en bestuursfunctie. Opvallend is dat, zij het een beperkt aantal keren (8 x), ook genoemd wordt, dat de eerder gevolgde opleiding geen perspectief biedt voor een functie. Vóór de aanvang van de studie spreekt de studenten het multidisciplinaire en probleemgerichte karakter van de opleiding het meeste aan. Iets minder vaak worden 'het werken in groepen' en 'zelfwerkzaamheid' genoemd. Aspecten van de gezondheidszorg, waarin men geïnteresseerd is, zijn heel duidelijk de organisatorische en sociaal-medische. De juridische en economische aspecten worden door de studenten weinig tot niet genoemd.

Aan het einde van de eerste drie studiejaren is aan de studenten de vraag voorgelegd: 'Hoe beoordeel je nu het feit dat je Algemene Gezondheidszorg bent gaan studeren?'. Dit levert het volgende beeld op. Gemiddeld zeventig procent van de ondervraagde studenten vindt dat ze een goede keuze gemaakt heeft, terwijl twintig procent onzeker is of men er goed aan gedaan heeft voor deze studie te kiezen. Vijf procent is van mening, dat ze beter iets anders hadden kunnen gaan doen. De rest heeft geen oordeel.

Het beroepsbeeld

Voor 79% van de ondervraagde studenten is het beroepsbeeld, zoals te veronderstellen viel, bij aanvang van de studie vaag. Van de ondervraagde studenten zegt 21% een idee te hebben over wat ze later met de studie willen doen. De meeste functies die deze studenten noemen hebben betrekking op het ziekenhuis. Kennelijk heeft dit te maken met de bekendheid (en sociale status) van deze gezondheidszorgvoorziening.

Profiel van de aankomende B.M.G.-student

Op basis van de bovenstaande gegevens en inschrijfgegevens van de latere cohorten kan gepoogd worden een profiel te schetsen van de (aankomende)

B.M.G.-student. Van deze studenten is drie van de vier een vrouw; hij/zij heeft een gemiddelde leeftijd van 21,5 jaar en was anders vermoedelijk rechten, economie/HEAO of bedrijfskunde/bestuurskunde gaan studeren (en geen geneeskunde, zoals nog wel eens wordt verondersteld).

De motieven van tussentijdse studiestakers

Bij vier jaarcohorten zijn degenen, die tussentijds in het eerste studiejaar de opleiding beëindigd hebben, uitgenodigd voor een persoonlijk gesprek. Uit gesprekken met deze studiestakers (gemiddeld 12 per studiejaar) blijken de volgende redenen voor het voortijdig beëindigen van de studie:

- Gemiddeld vier studenten per eerste studiejaar zijn afgefallen, omdat zij de studie niet, zoals zij wensten met een andere studie of hun werk konden combineren, hetgeen tot uiting kwam in de studieresultaten.
- Gemiddeld acht studenten per eerste studiejaar hebben de studie tussentijds gestaakt vanwege slechte studieresultaten of een verkeerde studiekeuze. De achtergrond voor het staken van de studie vormde meestal het in hun ogen te abstracte niveau van een universitaire opleiding. Ook kwam naar voren, dat deze studenten bijna zonder uitzondering problemen hadden met studievaardigheden, waarbij als grootste probleem het kunnen onderscheiden van hoofd- en bijzaken werd genoemd. Een groot aantal van deze studenten is een H.B.O.-opleiding gaan volgen, meestal volgde géén overstap naar een andere universitaire opleiding.

6.2 AFGESTUDEERDEN EN ARBEIDSMARKT

In dit deel van het hoofdstuk wordt in eerste instantie getracht de positie op de arbeidsmarkt van de eerste twee cohorten afgestudeerden in beeld te brengen: waar is het 'eindproduct' op de arbeidsmarkt terechtgekomen? Belangrijke vraag daarbij is welke sterke en zwakke punten de afgestudeerden, zij het vanuit hun nog beperkte werkervaring, ten aanzien van de opleiding constateren. Zo kunnen indicaties verkregen worden over de juistheid van de eerder geformuleerde eindtermen. Daarnaast is de vraag interessant: hebben deze afgestudeerden posities verworven van het type, dat de B.M.G. bij de start van de opleiding voor ogen had?

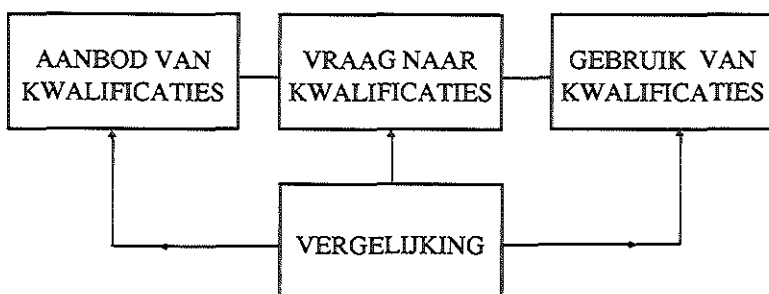
De opbouw van dit deel van het hoofdstuk is gebaseerd op een begrippenkaart dat regelmatig gebruikt wordt voor de analyse van aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt (Vlaskamp, Hövels, 1979). Bij de analyse van de relaties tussen de interdependente systemen, onderwijs en arbeidsmarkt, wordt een onderscheid gemaakt tussen:

- de kwalificatie van de beroepsbeoefenaar (de aangeboden kwalificatie),

- de vraag naar kwalificatie, zoals die door de werkgever meer of minder samenhangend met de werkelijke functie-eisen wordt geformuleerd,
- het feitelijke gebruik in de functie van de kwalificatie van de beroeps-beoefenaar.

Kwalificaties worden hier gedefinieerd als het geheel aan kennis, houdingen en vaardigheden, die iemand in staat stelt arbeidsprestaties te leveren. Bij deze kwalificaties spelen subjectieve elementen een duidelijke rol. Ze hebben betrekking op de percepties en verwachtingen, die onder andere op grond van de aangeboden, gevraagde en gebruikte kwalificaties door de vragers en de aanbieders van kwalificaties worden gevormd (Vlaskamp, Hövels, 1979). Een voorbeeld van deze subjectieve elementen betreft de percepties en verwachtingen die functievervullers koesteren ten aanzien van hun werk en functie.

Op grond van het bovenstaande wordt het volgende begrippenkader gebruikt:



Aan de hand van het bovengeschetste begrippenkader onderzochten we of er al of niet discrepanties aanwezig zijn tussen het onderwijssysteem en het arbeidssysteem. Het accent zal daarbij liggen op de kwalitatieve discrepanties. Van kwalitatieve discrepantie wordt gesproken als vraag en aanbod op de arbeidsmarkt naar opleiding en ervaring uiteenlopen (Interdepartementale projectgroep, 1979). Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen numerieke en specifiek inhoudelijke aspecten. Een voorbeeld van numerieke aspecten van kwalitatieve discrepanties is, dat er zich meer academici op de arbeidsmarkt aanbieden dan er arbeidsplaatsen zijn op dat niveau en er tegelijkertijd een openstaande vraag is op andere, lagere, niveaus. Bij de specifiek inhoudelijke aspecten gaat het er om in hoeverre de specifieke eisen, die aan een functie worden gesteld, in de op die functie gerichte opleiding worden bijgebracht. Vooral de laatstgenoemde aspecten zijn voor het onderhavige onderzoek van belang.

Met behulp van het bovenstaande begrippenapparaat worden afzonderlijk de aangeboden, gevraagde en gebruikte kwalificaties behandeld. In de

volgende paragraaf wordt eerst het aanbod aan kwalificaties uitgewerkt. Deze kwalificaties zijn gebaseerd op de eindtermen van de opleiding. Daarna wordt de vraag naar kwalificaties in beeld gebracht via de resultaten van een advertentieonderzoek. De beschouwing over het gebruik van kwalificaties wordt gegeven tegen de achtergrond van de enquêtes bij afgestudeerden. Tot slot worden de drie componenten aanbod, vraag en gebruik van kwalificaties met elkaar vergeleken en geconfronteerd met het oog op eventuele discrepanties.

6.3 AANBOD VAN KWALIFICATIES

Het aanbod van kwalificaties kan zoals gezegd gedestilleerd worden uit de eerder beschreven eindtermen (zie hoofdstuk 4). Bij de start van de opleiding heeft men de verwachting, dat het merendeel van de afgestudeerden aan de volgende kwalificaties zal voldoen:

- De afgestudeerde heeft kennis van het veld van de gezondheidszorg en is vertrouwd met de belangrijkste problemen en ontwikkelingen in de gezondheidszorg.
- De afgestudeerde heeft kennis van de disciplines (zie hiervoor de hoofdkennisgebieden van de B.M.G.), die in de praktijk aangewend worden bij het oplossen van gezondheidszorgproblemen.
- De afgestudeerde heeft een hoog oplossend vermogen ten aanzien van vraagstukken, die om een multidisciplinaire aanpak vragen.
- De afgestudeerde heeft een wetenschappelijke denktrant, waaronder het kritisch kunnen beoordelen van wetenschappelijke resultaten. Zo kan de afgestudeerde een onderzoeksplan opzetten voor een te onderzoeken praktijkprobleem.
- De afgestudeerden zijn in staat zowel mondeling als schriftelijk hun gedachten helder te formuleren. Men is in staat in teamverband te werken en sociale relaties te leggen.

6.4 VRAAG NAAR KWALIFICATIES

Ten tijde van de eerste plannen in 1979 heeft, zoals eerder gezegd, een arbeidsmarktonderzoek plaatsgevonden in de vorm van een beperkt advertentieonderzoek en interviews met opinieleiders (zie hoofdstuk 4).

6.4.1 ONDERZOEKSMETHODE

Gedurende de eerste drie en een half jaar van de opleiding (periode september 1982- februari 1986) wordt de vraag naar kwalificaties en functies via advertenties gevolgd. Zo verkrijgt men tevens een kwantitatief beeld van

de omvang van de arbeidsmarkt voor de aanstaande afgestudeerden. De in de advertenties aangeven kwalificaties in termen van functievereisten geven voor de opleiding een goede indicatie of men als nieuwe opleiding 'op het goede spoor zit'. Daartoe zijn iedere week de advertenties uit de zaterdageditie van een landelijk dagblad (de Volkskrant) verzameld. Voor de keuze van het verzamelen zijn de volgende criteria gehanteerd:

- een functie in de gezondheidszorg,
- een beleidsondersteunende functie of staffunctie (met ander woorden géén management functie of een functie, waarbij leidinggevende ervaring centraal staat),
- een functie van academisch niveau,
- een functie, waarbij uit de advertentie blijkt dat men behoefte heeft aan een relatief jong academicus (indicatie: eventueel aangegeven leeftijdsgrenzen en geboden salaris).

De advertenties in de Volkskrant blijken een betrouwbare bron te zijn voor de vraag naar beleidsondersteunende/staffuncties in de gezondheidszorg. Uit tien steekproeven (elk over één week) in relevante vaktijdschriften en dag- en weekbladen tijdens één jaar komt namelijk naar voren dat slechts twee keer een advertentie met bovengestelde criteria niet in de Volkskrant wordt aangetroffen, maar alleen in een ander dag- of weekblad of vaktijdschrift. Dit zou betekenen, dat door deze onderzoeksmethode naar schatting tien advertenties per jaar 'gemist' worden. Ook moet men voor de bepaling van de vraag naar kwalificaties en functies meewegen, dat niet voor alle vacatures geadverteerd wordt (bijvoorbeeld interne sollicitaties).

6.4.2 GEGEVENS

Er heeft een inhoudsanalyse van de advertenties plaatsgevonden met betrekking tot de volgende aspecten: het aantal functies, type organisatie, functiebenaming, gevraagde kwalificaties (functievereisten) en aard van de werkzaamheden. Hieronder worden de gegevens per te onderscheiden element samengevat, terwijl in bijlage 8 de gegevens van het advertentieonderzoek volledig worden weergegeven.

Verzamelde advertenties per jaar:

sept. 1982- sept. 1983	112	advertenties
sept. 1983- sept. 1984	107	advertenties
sept. 1984- sept. 1985	119	advertenties
sept. 1985- febr. 1986	55	advertenties
Totaal	393	advertenties

Het aantal advertenties per jaar stemt overeen met de waarneming van de onderzoeker dat per week 1 à 3 advertenties verschenen.

Type organisatie

In navolging van de eerder genoemde indeling (zie hoofdstuk 4) zijn de in de advertenties genoemde organisaties geclassificeerd naar zorgverlenende en voorwaardenscheppende organisaties. Met betrekking tot de voorwaardenscheppende organisaties zijn aparte clusters overheid en onderwijs/onderzoek onderscheiden. De cluster overheid is vervolgens opgesplitst naar drie niveaus te weten, landelijk, provinciaal en gemeentelijk. De zorgverlenende instellingen zijn naar type zorg ingedeeld.

Overeenkomstig de kenmerken van de door ons onderzochte te vervullen functies is het niet opmerkelijk dat de meeste vacatures voorkomen in de sector voorwaardenscheppende instellingen (tijdens 3 1/2 jaar 277 van de 393 vacatures). In dezelfde periode werden er dus door de zorgverlenende instellingen aanzienlijk minder vacatures gemeld (116 van de 393 vacatures). Ten aanzien van de zorgverlenende instellingen wordt het grootste deel van de vacatures opgeëist door ziekenhuizen en kruisverenigingen (55 resp. 23).

De overheid neemt voor wat betreft de voorwaardenscheppende organisaties in de onderzochte periode 96 vacatures voor haar rekening, de overige voorwaardenscheppende organisaties, met name koepelorganisaties, 181 (voor voorbeelden zie bijlage 8). Opvallend is, dat de overheidsvacatures met name terug te vinden zijn op provinciaal (48) en gemeentelijk niveau (36) tegen 12 op landelijk niveau. Men kan hier een weerspiegeling in zien van een ontwikkeling naar decentralisatie en regionalisatie.

Functiebenaming

Voor de desbetreffende functies treft men hoofdzakelijk de volgende benamingen aan: beleidsmedewerker, stafmedewerker en secretaris (voor andere gebruikte benamingen, zie bijlage 8).

Gevraagde kwalificaties of functievereisten

De gevraagde kwalificaties zijn geclusterd volgens: opleiding, sector van de gezondheidszorg, beleid en organisatie, andere vereisten en 'sociaal' (zie bijlage 8). In bijna alle advertenties komen zowel de opleidings- als de sociale dimensie tot uitdrukking. In concreto komt het er op neer, dat in de meeste gevallen een op de functie gerichte academische of gelijkwaar-

dige opleiding wordt gevraagd, waarbij men meestal de opleiding omschrijft in termen van sociale wetenschappen, gedragswetenschappen, bedrijfskunde of bestuurskunde. In bijna alle advertenties vindt men de sociale dimensie: goede mondelinge en schriftelijke uitdrukingsvaardigheid en goede contactuele eigenschappen.

De dimensie gezondheidszorg, de beleids- en organisatorische dimensies en de vakinhoudelijke dimensies komen wisselend aan bod. Zo wordt in vele gevallen kennis van en bekendheid met de structuur en het functioneren van de gezondheidszorg als één van de functievereisten vermeld. Daarnaast acht men in vele gevallen van belang inzicht in beleidsontwikkeling, organisatieprocessen en bestuurlijke verhoudingen. Bij vacante beleidsfuncties wordt voorts herhaaldelijk vermeld, dat men verwacht dat de aan te stellen functionaris in staat is zelfstandig vorm te geven aan zijn functie (zie voor uitgebreide opsomming bijlage 8).

Aard van de werkzaamheden

Als voornaamste karakteristiek van de werkzaamheden zien we beleidsvoorbereidende en beleidsondersteunende taken. Deze worden meestal aangegeven als secretariaatswerkzaamheden in de vorm van het voorbereiden van vergaderingen en het uitvoeren van besluiten. Veelal verwacht men van de functionaris het deelnemen aan interne en externe overlegvormen. In bepaalde gevallen verwacht men tevens van de functionaris het systematisch verzamelen van gegevens, vaak aangeduid met de term inventariserend onderzoek. In samenhang hiermee wordt de aard van het werk mede bepaald door het begeleiden en participeren in projecten. Sommige functies omvatten tevens een beheerstaak op financieel, materieel en personeelsgebied (zie verder bijlage 8)

6.5 HET GEBRUIK VAN KWALIFICATIES

6.5.1 ONDERZOEKSMETHODE

Vlaskamp en Hövels (1979) onderscheiden drie typen onderzoek naar de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt:

- men neemt de opleidingscategorie als referentiepunt en gaat vervolgens na in welke functies de opgeleiden terechtkomen (een zogeheten functie-inventarisatie);
- men neemt een functiecategorie (beroepscategorie) als referentiepunt en gaat vervolgens na welke opleidingen de functievervullers gevolgd hebben (een zogeheten opleidingen-inventarisatie);

- men confronteert opleidingsinhouden en functieinhouden in situaties, waarin opleidingscategorieën en functiecategorieën in een directe relatie tot elkaar staan.

In navolging van het derde bovengenoemde type onderzoek is door ons nagegaan in welke functies de opgeleiden zijn terechtgekomen, terwijl de functieinhouden zijn geconfronteerd met de inhoud van de opleiding. Dit laatste is van belang met het oog op het signaleren van eventuele bestaande discrepanties.

Voor het onderzoeken van het gebruik van kwalificaties is een vragenlijst geconstrueerd voor de afgestudeerden van de B.M.G. (zie bijlage 9). Hierbij is tevens gebruik gemaakt van een aantal onderzoeken inzake functie-inventarisaties (Krijnen, 1975, Nikolas, 1973 en Studierichting B.M.G., 1987). Voordat de enquête verstuurd is, zijn bij een aantal personen proefenquêtes afgenomen. Dit heeft geleid tot enige wijzigingen. De vragenlijst, die zowel open als gesloten vragen bevat, biedt eerst een aantal items over achtergrondgegevens; daarna komen de functievereisten of gevraagde kwalificaties aan bod. Daarbij komen onder andere vragen aan de orde over de vervangbaarheid in de functie. De vervangbaarheid geeft immers aan in hoeverre deelmarkten van verschillende opleidingsgroepen elkaar overlappen (Krijnen, 1975). Gevraagd wordt naar de opleiding van de voorganger en of de functie door anders opgeleide of niet-academici vervuld zou kunnen worden. Daarnaast zijn items samengesteld over de kenmerken van de werkorganisatie en de functie.

Voor de items met betrekking tot aansluiting van opleiding en functie, zoals deze door de respondent worden gepercipieerd, is gebruik gemaakt van een Likertschaal (Reuling, 1987). De gekozen items zijn operationalisering van de eindtermen van de opleiding. Enkele voorbeelden zijn:

- Ik heb tijdens de opleiding voldoende kennis gekregen van de structuur en het functioneren van de gezondheidszorg.
- De opleiding is tekort geschoten in het leren analyseren van problemen.
- Ik ondervind veel moeilijkheden bij het opzetten van een onderzoeksplan voor het onderzoeken van een praktijkprobleem.

Zoals deze voorbeelden illustreren is er voor gezorgd, dat er een evenwichtige verdeling aanwezig is tussen positieve en negatieve items. Deze items bevatten een bewering, waarbij de afgestudeerden op een vijfpuntsschaal (van eens naar oneens) dienen aan te geven in welke mate zij het er mee eens zijn.

Ondervraagd zijn al diegenen (N=58), die vóór 1 september 1988 hun doctoraaldiploma hebben behaald. Doordat de rondgestuurde enquêtes op naam waren gesteld, kon via extra signalering de respons van de onder-

vraagde afgestudeerden op 98,3% komen. De vragenlijst (zie bijlage 9) behoefde overigens alleen geheel ingevuld te worden door personen met een betaalde functie (totaal 45 afgestudeerden).

6.5.2 DE GEGEVENS BETREFFENDE AFGESTUDEERDEN

Van de achtenvijftig respondenten vervullen er veertig een betaalde functie, waarvoor een H.B.O. of universitaire opleiding gevraagd werd. Vijf personen waren werkzoekend, terwijl vijf personen een betaalde functie bezetten, die ze veelal voor de studie ook vervulden (bijvoorbeeld verpleegkundige, groepsleider). Zeven afgestudeerden zijn een vervolgopleiding gestart (bijvoorbeeld politicologie, postdoctorale opleiding bedrijfskunde). Zes personen hebben in het korte tijdsbestek na het afstuderen al één functie achter de rug (bijvoorbeeld als tijdelijk projectmedewerker). Zeven afgestudeerden hebben al eerder een H.B.O. of universitaire opleiding met succes gevolgd.

Opvallend is dat 17 respondenten een functie hebben verkregen, die betrekking heeft op het terrein van het afstudeerproject. Het blijkt verder, dat 29 afgestudeerden direct aan de slag konden, terwijl 7 ondervraagden na een half jaar een functie verkregen. Vier respondenten hadden reeds een half jaar voor het afstuderen een functie. Het valt op, dat slechts 19 afgestudeerden hun functie hebben verkregen via een advertentie. De anderen zijn van de vacature op de hoogte gesteld via het afstudeerproject (6), via docenten (7) of via eigen contacten en/of open sollicitatie (8). Vergelijkbaar onderzoek van Kramer en Schreurs (1988) toont aan dat 60% van afgestudeerden een arbeidsplaats verwerft naar aanleiding van een advertentie.

Functievereisten

De volgens de respondenten gevraagde functievereisten komen overeen met de gevraagde kwalificaties uit het advertentieonderzoek (zie paragraaf 6.4.2). Bij iedere functie acht men een academische of vergelijkbare opleiding vereist. Daarnaast benadrukt men de sociale dimensie: veelvuldig worden goede mondelinge en schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid en goede contactuele eigenschappen als eisen genoemd. Soms wordt gevraagd om kennis van de gezondheidszorg, een bedrijfseconomische achtergrond of kennis van automatiseringsvraagstukken. Interessant in dit opzicht is het gegeven, dat het 29 maal om nieuwe functies ging. Slechts in 11 gevallen betrof het een bestaande functie.

In een dergelijke situatie had de voorganger meestal een academische opleiding. Dat het voor het grootste deel om nieuwe functies gaat, kan mede

verklaard worden doordat via nieuwe opleidingen het mechanisme van aanbod-geïnduceerde vraag kan gaan optreden (vgl. van der Ven, 1988).

Op de vraag of de functie ook door anders opgeleide academici of niet-academici op dezelfde wijze vervuld kan worden, komt een redelijk eenduidig antwoord. 29 afgestudeerden (6 geënquêteerden hebben geen oordeel) zijn van mening dat hun functie ook door anderen, met name bedrijfskundigen en economen, vervuld zou kunnen worden. Vijf respondenten geven een tegenovergesteld oordeel. Zij achten een multidisciplinaire achtergrond en een brede kennis van de gezondheidszorg essentieel voor de uitoefening van de betreffende functie.

Kenmerken van de werkorganisatie

Ruim een derde van de afgestudeerden (met functie) is als werknemer terecht gekomen bij ziekenhuizen (8) of universiteiten en onderzoeks- en opleidingsinstituten (10). De anderen hebben een functie verkregen bij de volgende organisaties: basisgezondheidsdienst, districtscommissie gezondheidszorg, Het Rode Kruis, Nationale Kruisvereniging, Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieuhygiëne, organisatieadviesbureau, ziekenfonds, koepelorganisatie sociaal pedagogische diensten, gemeentelijke gezondheidszorg, medisch dienstverlenend bedrijf, instituut voor informatievoorziening, provinciale kruisvereniging, koepelorganisatie verzorgingstehuizen, gemeentelijke afdeling volksgezondheid, beroepsorganisatie, Nederlandse Hart Stichting, koepel voor ziektekostenverzekeraars, Nationale Raad voor Volksgezondheid, College voor Ziekenhuisvoorzieningen, ambulance dienst, geneeskundige en gezondheidsdienst, extramurale adviesorganisatie, Centraal Orgaan Tarieven Gezondheidszorg.

Te constateren valt, dat een minderheid van de afgestudeerden werkzaam is bij een zorgverlenende instelling. Dit is in overeenstemming met het al besproken aanbod van functies. De meesten binnen het totaal van functionarissen (25) hebben een collega, die vergelijkbare taken verricht. In de meeste gevallen betreft dit een academicus, waarbij het opvallend is dat als collega relatief veel bedrijfskundigen en economen worden genoemd.

Kenmerken van de functie

De functieaanduiding, zoals gegeven door de respondenten, komt overeen met het eerder verrichte advertentieonderzoek. De functieaanduidingen variëren van beleidsmedewerker, secretaris, stafmedewerker, projectmedewerker en organisatieadviseur tot directie-assistent, bedrijfskundige en data

manager. Ongeveer de helft van deze ondervraagde functionarissen verrichten hun werkzaamheden in teamverband.

Het valt op, dat slechts 11 functionarissen een formele taakbeschrijving in hun bezit hebben. Uit de verzamelde data kan opgemaakt worden, dat bij de meeste van de ondervraagden (27) het accent in de functie ligt op beleidsvoorbereidende en ondersteunende taken. Deze taken zijn nader te preciseren als het voorbereiden en afhandelen van vergaderingen, de voorbereiding en uitvoering van besluiten, het verzorgen van secretariële ondersteuning van project- en werkgroepen. Een aantal afgestudeerden vatte de activiteiten kernachtig samen: veelvuldig overleg voeren en rapporten schrijven. Bij de anderen ligt het accent in de functie op één van de volgende werkzaamheden: research/ beleidsonderzoek, beheer, coördinatie, uitvoering, advisering of onderwijs. Deze gegevens liggen in de lijn van het onderzoek van Kramer en Schreurs (1988) over het beroepsperspectief van de aan de Rijksuniversiteit Limburg opgeleide gezondheidswetenschappers. Daaruit blijkt dat de voornaamste taken van ongeveer 75% afgestudeerden van de qua beroepsperspectief met de B.M.G. vergelijkbare Maastrichtse afstudeerrichting Beleid en Beheer van Gezondheidsvoorzieningen beleidsvoorbereidend zijn.

Aansluiting opleiding - functie

Zoals eerder vermeld (zie tevens 8.3.1.) zijn voor het verkrijgen van gegevens over de aansluiting tussen opleiding en functie de eindtermen van de opleiding onder andere geoperationaliseerd in elf items (zie bijlage 9, vraag 28 t/m 38). In tabel 6.2 zijn de resultaten samengevat.

Beschouwen we de resultaten uit tabel 6.2, dan valt allereerst op, dat er bij de beantwoording van de vragen, op de Likertschaal zowel positief als negatief geformuleerd, weinig spreiding is. Dit zet zich voort in de berekende gemiddelde rapportcijfers.

De hoogst berekende 'rapportcijfers' hebben betrekking op de volgende items:

- Ik heb voldoende kennis gekregen van de structuur en het functioneren van de gezondheidszorg (vraag 28; 8,36).
- Ik ben goed in staat mijn gedachten systematisch en ordelijk op papier te zetten (vraag 34; 8,01).
- Door de opleiding ben ik in voldoende mate vertrouwd geraakt met de belangrijkste problemen en ontwikkelingen in de gezondheidszorg (vraag 37; 8,06).

De vragen 29 en 33 scoren ook vrij hoog. Uit de beantwoording op deze vragen valt op te maken, dat de respondenten vinden dat ze hun gedachten helder en duidelijk kunnen overbrengen en dat ze geleerd hebben om problemen te analyseren. De laagste score treffen we aan bij de vraag (38): 'Het kritisch beoordelen van wetenschappelijke resultaten levert mij doorgaans problemen op.'

Tabel 6.2 Resultaten van de beantwoording van vraag 28 t/m 32

Vraag	niet beant- woord	zeer eens (1)	eens (2)	eens noch oneens (3)	oneens (4)	zeer oneens (5)	gemid- delde	rap port- cijfer
28	2,22	28,89	66,67	2,22	0,00	0,00	1,73	8,36
29	2,22	2,22	2,22	20,00	51,11	22,22	3,91	7,55
30	4,44	8,89	46,67	26,67	13,33	0,00	2,47	6,70
31	2,22	4,44	13,33	31,11	35,56	13,33	3,41	6,42
32	6,67	13,33	37,78	31,11	11,11	0,00	2,43	6,79
33	2,22	0,00	6,67	8,89	51,11	31,11	4,10	7,95
34	4,44	26,67	55,56	11,11	2,22	0,00	1,88	8,01
35	6,67	13,33	35,56	40,00	4,44	0,00	2,38	6,89
36	8,89	2,22	11,11	17,78	46,67	13,33	3,63	6,93
37	4,44	28,89	55,56	6,67	4,44	0,00	1,86	8,06
38	4,44	4,44	15,56	26,67	42,22	6,67	3,33	6,23

Toelichting bij de tabel:

De kolommen 'niet beantwoord' tot en met 'zeer oneens' geven percentages weer van het totaal aantal respondenten, 45, zodat 1 respondent overeenkomt met 2,22%. Er was één respondent, die geen van deze vragen heeft beantwoord.

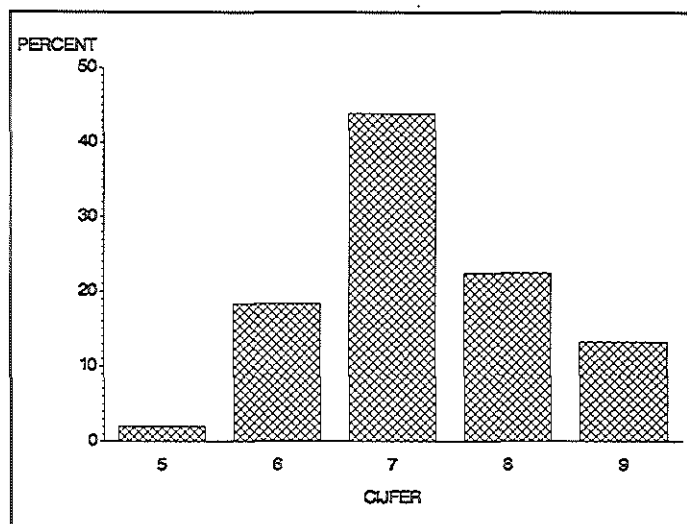
De kolom 'gemiddelde' geeft de gemiddelde score per vraag aan, zeer eens=1, eens=2 enzovoort, tot zeer oneens=5.

De kolom 'rapportcijfer' geeft de waardering voor de opleiding weer, gemeten naar het in de desbetreffende vraag verwoorde criterium. Het is het gemiddelde cijfer over alle studenten per vraag. De cijfers van 'negatieve' vragen, te weten vraag 29, 31, 33, 36 en 38 zijn omgekeerd, 1 werd 5, 2 werd 4 enzovoort tot 5 werd 1. Vervolgens is per vraag een rapportcijfer berekend op een schaal van 1 tot 10: het antwoord 1 leverde een 10 op, de 2 een 7,75, de 3 een 5,5, de 4 een 3,25 en de 5 een 1. Hieruit is het gemiddelde berekend.

De gegevens van tabel 6.2 overziende kan gesteld worden dat volgens de perceptie van de afgestudeerden (een beperkte populatie) de bij de start van de opleiding geformuleerde eindtermen in redelijke mate gerealiseerd zijn.

Figuur 6.1 toont het gemiddelde rapportcijfer van de respondenten over alle vragen.

Figuur 6.1 Gemiddeld rapportcijfer over de opleiding per afgestudeerde



De bovenstaande gegevens corresponderen met de beantwoording van de directe vraag (zie bijlage 9, vraag nummer 40) in hoeverre de opleiding aansluit op huidige functie. 31 afgestudeerden hebben deze vraag beantwoord met goed. Ook voelt men zich redelijk snel ingewerkt. Vaak omdat men zegt dat men de probleemsituaties (in de gezondheidszorg) herkent, in staat is te komen tot een brede aanpak van het probleem en men gewend is te werken in teamverband. Dertien ondervraagden (inclusief vijf respondenten, die een functie vervullen overeenkomend met een eerder gevolgde opleiding) vinden de opleiding matig en één ondervraagde zegt dat de opleiding slecht op haar huidige functie aansluit. Dit betreft meestal functies, die specialistisch van aard zijn, bijvoorbeeld wetenschappelijk onderzoek of planning.

Sterke en zwakke punten van de opleiding

Als sterke punten van de opleiding worden de volgende aspecten herhaaldelijk genoemd: taakgericht onderwijs, het ontwikkelen van een multidiscipli-

naire denktrant, het leren werken in teamverband, het analyserend en probleemoplossend leren denken, goede koppeling tussen theorie en praktijk, het stimuleren van mondelinge uitdrukkingsvaardigheden en het stimuleren van schriftelijke uitdrukkingsvaardigheden door middel van het schrijven van vele scripties. De genoemde zwakke punten van de gehele opleiding zijn onder één noemer te brengen: er is sprake van een te geringe diepgang, mede omdat er weinig aandacht is voor het bijbrengen van basiskennis van de verschillende disciplines.

Het antwoord op de vraag: 'Welke curriculumonderdelen dienen volgens U in de opleiding te zitten, die er tijdens uw studie niet inzaten?', levert een gevarieerd beeld op. Onder meer worden bedrijfseconomie, personeelsbeleid, marketing, onderhandelen en argumenteren, projectmanagement, informatiemanagement, arbeids- en organisatiepsychologie, public relations, automatiseringsvraagstukken en wetenschapsleer genoemd. Zoals te verwachten viel komen de verkregen gegevens betreffende de vragen 'van welk curriculummonderdeel men het meest en het minst geleerd heeft' overeen met de eerder gepresenteerde gegevens van de blok- en jaarenquêtes (zie hoofdstuk 5). Dit betekent dat veelvuldig beleids- en managementonderdelen en in mindere mate recht en economie genoemd worden bij de vraag 'meest geleerd' en sociaal-medische blokken en methodologie bij de vraag 'minst geleerd'.

Gezien het feit, dat de meeste afgestudeerden een beleids- of management-ondersteunende functie vervullen, is het niet verrassend te noemen, dat men veelvuldig de curriculumonderdelen beleid en management als het meest relevant voor het huidige werk ervaart.

Overige aspecten

Bij 27 afgestudeerden zijn de verwachtingen ten aanzien van de functie uitgekomen, terwijl 8 afgestudeerden geen mening hebben. Bij tien afgestudeerden zijn de verwachtingen (nog) niet uitgekomen. Men had zich het werk dynamischer voorgesteld, men is te uitvoerend bezig (veel notuleren), men moet de functie zelf ontwikkelen en sommigen voelen zich met hun functie in een eenzame positie.

28 afgestudeerden zouden, als ze opnieuw een studiekeuze zouden moeten maken, weer kiezen voor de B.M.G.. Drie afgestudeerden hebben hierover geen mening, terwijl 14 afgestudeerden voor een andere opleiding zouden kiezen. Het is opvallend dat hierbij hoofdzakelijk bedrijfskunde en economie genoemd worden. De bredere inzetbaarheid op de arbeidsmarkt wordt voor deze studiekeuzen mede als argument gebruikt.

Bij deze laatstgenoemde enquêteresultaten moet natuurlijk bedacht worden dat het hier gaat om de - onevenwichtige- vergelijking tussen een studie, die men kent en een studie die men niet kent.

Slechts negen afgestudeerden achten postdoctorale cursussen niet wenselijk. De anderen geven gezien de variatie aan functies en organisaties legio suggesties voor postdoctorale cursussen, die in essentie uitkomen op 'cursussen op maat'. Voorbeelden zijn: financieel management, wijziging in de wetgeving en financiën, colleges over de meest recente ontwikkelingen in de gezondheidszorg, lobbytechnieken, commerciële bedrijfsvoering, presentatie- en vergadertechnieken, marketing en informatieplanning.

6.5.3 *SAMENVATTING GEGEVENS ENQUÊTE ONDER AFGESTUDEERDEN*

Gezien de beperkte omvang van de populatie afgestudeerden kunnen geen definitieve en goed onderbouwde conclusies getrokken worden. Wel kan een aantal grote lijnen geschetst worden, die als volgt zijn samen te vatten: Bij ruim een derde van de afgestudeerden heeft het huidige werk relatie met het onderwerp van het afstudeerproject.

- In de meeste gevallen (29) betreft het een nieuwe functie, zodat er in beperkte mate sprake is van substitutie.
- Het aantal door de B.M.G.-afgestudeerden vervulde functies in zorgverlenende organisaties is slechts ongeveer één vijfde van het totaal.
- De meeste afgestudeerden hebben geen formele taakomschrijving.
- Volgens de perceptie van de grote meerderheid van de afgestudeerden zijn de geformuleerde eindtermen in belangrijke mate geëffectueerd.
- De sterke punten van de opleiding, zoals multidisciplinariteit, het verhogen van het probleemoplossend vermogen en de koppeling theorie-praktijk maken, zo lijkt het, tevens de zwakke punten van de opleiding zichtbaar, namelijk te weinig diepgang inzake de verschillende disciplines.
- Bij de meeste studenten zijn de verwachtingen ten aanzien van de functie uitgekomen.
- Opvallend is dat vrijwel een derde van de afgestudeerden met een functie, als ze opnieuw voor een studiekeuze zouden staan, voor een andere studie zouden kiezen, met name bedrijfskunde en economie.

6.6 *VERGELIJKING TUSSEN AANBOD, VRAAG EN GEBRUIK VAN KWALIFICATIES*

Aan de hand van het in paragraaf 6.2 genoemde begrippenapparaat zijn afzonderlijk de aangeboden, gevraagde en gebruikte kwalificaties behandeld en onderzocht. Nu zullen we deze kwalificaties met elkaar vergelijken om eventuele discrepanties tussen onderwijs en arbeidsmarkt te signaleren.

Zoals eerder gezegd kan men deze aansluiting definiëren in termen van het aanbod van kwalificaties enerzijds en de vraag naar het gebruik van kwalificaties anderzijds.

Uit de beperkte gegevens (gezien de c .vang van de onderzochte populatie) blijkt dat er sprake is van een redelijke aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Vooral de antwoorden op de vragen met de operationaliserings van de eindtermen vormen hiervoor een goede graadmeter. Men zou kunnen stellen, dat de beoogde oriëntatie van de opleiding op de arbeidsmarkt gewerkt heeft in die zin, dat de afgestudeerden in functies zijn terechtgekomen, die men bij de start voor de opleiding voor ogen had.

Er is uiteraard een aantal specifiek inhoudelijke kwalitatieve discrepanties aan te geven. Deze discrepanties zijn aan de ene kant gevarieerd, maar aan de andere kant enigszins eenzijdig vanwege het feit dat men vanuit sterk vergelijkbare beleidsondersteunende posities denkt. Er wordt door de respondenten meer aandacht gevraagd voor zowel vaardigheden (bijvoorbeeld onderhandelen, argumenteren en conflicthantering), als uitbreiding van kennisgebieden (bijvoorbeeld financieel management, projectmanagement, marketing, public relations).

Een vraag hierbij is in welke mate een academische opleiding zich door de praktijk moet laten leiden. Of vormen een wetenschappelijke opleiding en denktrant voldoende voorwaarden om via het traject 'training on the job' in de praktijk adequaat te functioneren?

De kwantitatieve discrepantie, dat is het verschil tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt, is vanuit het onderhavige onderzoek gezien, van beperkte omvang. Kramer en Schreurs (1988) komen met de bevindingen, dat 83,8% van de afgestudeerden van de studierichting Beleid en Beheer van de Gezondheidsvoorzieningen (Rijksuniversiteit Limburg) een baan hebben. Men kan zich afvragen of er en wanneer er een verzadiging van deze arbeidsmarkt zal optreden. In eerste instantie zou men kunnen spreken van een 'inhaalvraag' mede door de in gang gezette professionalisering van de sector gezondheidszorg. Interessant is in dit opzicht, dat de meeste afgestudeerden van de Rotterdamse opleiding 'nieuwe' functies bezetten, terwijl er in zeer beperkte mate sprake is van substitutie. Het in 1988 in gang gezette proces van de Herstructurering Landelijke Organisaties (de zogenaamde H.L.O.-operatie) beperkt aan de andere kant weer het aantal arbeidsplaatsen.

Gezien het huidige werkloosheidspercentage onder academici en het grote aandeel van sociale wetenschappers hierin van ongeveer 25% (Heilbron, Schram, 1985), is het te verwachten dat de relatie tussen aanbod en vraag voor de B.M.G. onder druk komt te staan. Zeker, als we hier het begrip

vervangbaarheid toepassen (dit is in hoeverre deelmarkten van verschillende opleidingsgroepen elkaar overlappen). Nemen we namelijk de functie-eisen in ogenschouw, dan zijn deze zodanig, dat ook andere academische afgestudeerden in aanmerking komen (zie hiervoor 6.4.2).

Bovendien wordt dit perspectief gesteund door het gegeven, dat het merendeel van de respondenten meent, dat zij door andere academici vervangbaar zijn. Daarnaast kan men constateren dat er met betrekking tot deze arbeidsmarkt concurrerende en parallelle opleidingen aanwezig zijn: de Maastrichtse universitaire opleiding Gezondheidswetenschappen (zonder numerus fixus), nascholingscursussen voor werkloze artsen op het terrein van management en beleid, postdoctorale managementopleidingen en specialisaties in de gezondheidszorg binnen afstudeerrichtingen (bijvoorbeeld bij economie, rechten en bedrijfskunde).

7 Beschrijving en analyse van de organisatieontwikkeling

De ontwikkeling van de onderwijsorganisatie van de studierichting, waarop in paragraaf 5.7 al in het kort is ingegaan en waarvoor in hoofdstuk 2 al enigermate een theoretisch kader is geschetst, zal in dit hoofdstuk beschreven en geanalyseerd worden aan de hand van vijf organisatiekenmerken (deels ontleend aan Hall, 1986), waaronder vier proceskenmerken:

STRUCTUURKENMERKEN

PROCESKENMERKEN

CULTUURKENMERKEN

OMGEVINGSKENMERKEN

STRATEGIEKENMERKEN



De ontwikkelingen in de tijd zullen worden geanalyseerd met behulp van de typologie van Mintzberg. Daartoe worden ze bestudeerd vanuit het perspectief van de overgang van een zogeheten simpele structuur naar de in 2.2.2 en 2.2.3 al besproken professionele bureaucratie (Mintzberg, 1979, 1988). De bestudering van de organisatieontwikkeling komt neer op de beschrijving en analyse van de veranderingen in de organisatie in termen van de bovengenoemde vijf organisatiekenmerken. Het doel hiervan is vast te stellen welke veranderingen zich in de loop van de tijd hebben voltrokken in relatie tot de planning. Daarmee komt aan de orde wat de gevolgen van deze organisatieveranderingen zijn voor de curriculumontwikkeling en de innovatieve onderwijskundige concepten. Tegelijkertijd wordt hiermee zicht verkregen op de samenhang tussen het proces van organisatie- en curriculumontwikkeling. Op basis van de gegevens zal aan het einde van het hoofdstuk een samenvattend overzicht c.q. model gepresenteerd worden van de verandering van de organisatiekenmerken bij de overgang van de simpele structuur naar professionele bureaucratie. Tot slot zullen voor wat betreft de organisatie de discrepanties aangegeven worden tussen de oorspronkelijke planning en feitelijke uitvoering.

7.1 DE PIONIERSEFASE VERSUS DE CONSOLIDATIEFASE

De periode van de voorbereidingsfase, planningsfase en de implementatiefase van de eerste vier jaren (april 1981 tot september 1986) wordt hier gedefinieerd als de pioniersfase (zie voor tijdslijn en gedetailleerde beschrijving paragraaf 5.1). In september 1986 is volgens de universitaire begroting de personeelsformatie volgroeid. In dat jaar heeft een aantal onderwijsactiviteiten drie of vier maal voor één studiejaar plaatsgevonden en is men zich gaan bezighouden met de strategische vraag: 'Doen we het wel goed en moeten er veranderingen komen?'. Ook vergaderstukken uit die periode duiden er op dat men op dat moment het 'pionieren' als beëindigd beschouwt. Dat er een andere fase is ingetreden, kan ook afgelezen worden uit het feit, dat er sprake is van een grote mate van complexiteit (met als voornaamste kenmerk formalisatie) en van interne arbeidsverdeling (vgl. Lievegoed, 1972). De fase, die volgt op de pioniersfase, zullen we aanduiden als de consolidatiefase (Greiner, 1972, Twijnstra, Keuning, 1988). Het criterium voor deze fase is, dat er in vergelijking met de voorafgaande fase, geen sterke groei van de personeelsformatie meer plaatsvindt.

Aansluitend op de theorievorming in hoofdstuk 2 zullen we er vanuit gaan, dat er overeenkomstig de opvattingen van Mintzberg (1974, 1988) in de pioniersfase van een simpele structuur sprake is en in de consolidatiefase van een professionele bureaucratie. De ontwikkeling in de tijd wordt hieronder geschetst aan de hand van de hierboven genoemde organisatiekenmerken. Overigens dienen enkele deels eerder vermelde feitelijke gegevens hier als achtergrond voor de beschrijving en de analyse.

7.2 STRUCTUURKENMERKEN

Met het oog op het multidisciplinaire concept van deze opleiding staat bij de keuze van een organisatievorm centraal dat de organisatie niet gedifferentieerd wordt in groepjes van medewerkers met dezelfde disciplinaire achtergrond. De organisatie wordt gedifferentieerd rond de onderwijsstructuur. Vanuit de gehele studierichting, de gehele vakgroep, wordt specifieke deskundigheid geleverd aan projecten in de vorm van de programmagroepen. Zo kan men de gekozen basisstructuur opvatten als een matrixstructuur, waarbij drie rollen onderscheiden kunnen worden (Moen, Weggeman, 1980). In deze structuur wordt de hiërarchische lijn vertegenwoordigd door de beherende baas te weten, directeur en de voorzitter, terwijl de verantwoordelijkheid voor de operationele lijn in handen is van de operationele baas alias werkbaas, de coördinator van de programmagroepen. De functionele lijn in deze structuur wordt bezet door de functionele baas alias vakbaas, de kroondocent.

Inherent aan de pioniersfase is er dan een onduidelijke verdeling van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden. De meeste personen hebben daar in deze fase geen moeite mee, omdat men er belang bij heeft zijn eigen functie en werkterritorium met behulp van zo veel mogelijk vrijheidsgraden te ontwikkelen. Ook de bekende problemen van een matrixorganisatie komen naar voren (vgl. Kamfraath, 1980). Ten eerste wordt voor sommige docenten het probleem manifest: 'Wie is nu eigenlijk mijn baas?'. Is dit nu de 'vakbaas' (de desbetreffende kroondocent) of de 'werkbaas' (de coördinator van de programmagroep)? Op de tweede plaats ontstaan er spanningen, die als het ware in een matrixstructuur ingebakken zijn. In de theorie ten aanzien van de matrixorganisatie wordt er vanuit gegaan dat onder bepaalde voorwaarden het krachtenspel tussen de verschillende bazen uiteindelijk een positief resultaat heeft voor het doelmatig functioneren van de organisatie. De belangentegenstellingen in de onderzochte organisatie komen met name tot uiting in de wijze waarop het aanbod van de professionele deskundigheid en het gebruik daarvan op elkaar worden afgestemd. Zo levert de toedeling van onderwijstaken afstemmingsproblemen op tussen de beherende of hiërarchische baas, de vak- of functionele baas en de werk- of operationele baas. Er ontstaat een belangenstrijd, waarbij de beherende baas het belang voor ogen heeft van een goede en evenwichtige planning en taakverdeling, de werkbaas het belang van een kwalitatief goede inzet van de deskundigheid in het desbetreffende onderwijsblok en de vakbaas het belang van voldoende tijd voor andere werkzaamheden (bijvoorbeeld deskundigheidsbevordering en onderzoek).

Tijdens de consolidatiefase worden de taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden van de docenten in een notitie door het management vastgelegd. De kroondocenten krijgen een duidelijker positie als vakbaas, hetgeen betekent, dat in vergelijking met de eerste periode de functionele lijn versterkt wordt. Zowel voor de gehele organisatie als de afzonderlijke medewerkers geldt, dat de taken langzamerhand zijn uitgekristalliseerd. Hoewel er, zoals eerder gesteld, één organisatorische eenheid is in de vorm van één vakgroep, ontstaan er enige informele secties geordend rond de verschillende aanwezige disciplines. Deze zogeheten segmentalisering ontstaat door verschillen in professionele belangstelling en identiteit (Bucher, Stelling, 1969) en door uiteenlopende onderwijstaken. Doordat de programmagroepen voor het onderwijs steeds minder multidisciplinair worden samengesteld, wordt de functionele lijn versterkt en daarmee wordt het thematische en multidisciplinaire onderwijs bedreigd. Aangezien op deze wijze de functionele groepen de operationele groepen (programmagroepen) sterk overlappen is daarmee in feite de matrixstructuur verdwenen. Terwijl tijdens de pioniersfase de organisatie gedifferentieerd was rond de onder-

wijsstructuur, groeit er tijdens de consolidatiefase een structuur rond de verschillende disciplines en disciplinaire onderzoeksprojecten.¹

Er is tijdens de pioniersfase sprake van een lage formalisatiegraad: weinig expliciete regels en procedures. In het verlengde hiervan probeert de studieleiding de bestaande externe bureaucratische regels en procedures te negeren (bijvoorbeeld ten aanzien van personeelsaanstellingen, bestellingen). Zoals te verwachten viel is in de loop van de tijd de formalisatiegraad toegenomen. Er worden op allerlei terreinen regels en procedures ontwikkeld, die schriftelijk worden vastgelegd, bijvoorbeeld ten aanzien van het bestellen van boeken, de taken en bevoegdheden van de verschillende bestuurlijke organen en de taakomschrijving voor medewerkers.

7.3 PROCESKENMERKEN

7.3.1 COMMUNICATIE

Vanaf het begin vormt de communicatie een essentieel bestanddeel voor de besluitvorming ten aanzien van de curriculumontwikkeling. Gezien de omvang van de organisatie vindt er directe horizontale communicatie plaats, analoog aan het communicatienetwerk van de 'open kanalen' van Leavitt (1972). De curriculumontwikkeling kan gekarakteriseerd worden als het streven naar consensus, waarbij de communicatieve middelen zoals overleg, discussie en argumentatie een centrale rol spelen. De informatiestromen zijn zodanig dat een ieder op de hoogte is van de gang van zaken. Tijdens het verloop van de pioniersfase ontwikkelt zich een netwerk van informele communicatie, hetgeen de groepscohesie versterkt.

Er vindt in de consolidatiefase, net zoals in de pioniersfase, directe horizontale communicatie plaats. Door specialisatie en subspecialisatie en mede door de verandering in schaalgrootte ontstaan er informele functionele 'koninkrijkes' met eigen doelstellingen en eigen normen (dit spoort met de zogeheten segmentalisering in professionele organisaties, zie hoofdstuk 2). Binnen deze groepen vindt de meeste communicatie plaats, hetgeen betekent dat de interne afstemming zich verlegt van de totale groep naar subgroepen. In vergelijking met de pioniersfase is niet een ieder meer op de hoogte van de totale gang van zaken. Dit veranderende communicatiepatroon vormt een belemmerende factor ten aanzien van de beoogde multidisciplinariteit.

¹ Vergelijk het Amsterdamse Academisch Medisch Centrum, waarbij de matrixstructuur is mislukt en de structuur zich vervolgens geordend heeft naar de werkplek (Versluis, 1987).

7.3.2 BESLUITVORMING

Besluitvorming als onderhandelingsproces

De curriculumontwikkeling wordt voor een groot deel bepaald door het onderhandelingsproces, dat plaatsvindt over de inhoud en vormgeving van het curriculum. Aangezien de besluitvorming niet gebaseerd is op machtsuitoefening, maar op consensusvorming, komen tussen de pioniers onderhandelingsprocessen op gang. Naast onderhandelen onderscheidt Mastenbroek (1982) twee andere vormen van strategisch gedrag namelijk samenwerken en vechten. De curriculumontwikkelingen bij de B.M.G. gebeurden vanuit een samenwerkingsperspectief: men heeft in de pioniersfase dezelfde doelen en belangen, omdat de baten voor de betrokkenen rechtstreeks afhankelijk zijn van de mate, waarin zij hun deskundigheden en krachten bundelen. Men ziet dan ook uiteenlopende opvattingen als een gemeenschappelijk probleem en niet als een conflictpunt om over te strijden, elkaars zwakke punten zijn bespreekbaar en men is eerlijk in de informatie, die men aan elkaar verstrekt. Omdat er, zoals boven vermeld, een sterke wederzijdse afhankelijkheid aanwezig is, komt de voorbereidingscommissie tot het sluiten van compromissen.

Voorbeelden van compromissen zijn college-uren vrijhouden in het rooster binnen het probleemgestuurde onderwijsconcept en een impliciete evenwichtige verdeling van de onderwijsuren door aan ieder multidisciplinair thema een kennisgebied toe te wijzen. Daarmede vermijdt men de discussie over wat een hoofdvak of een bijvak is in termen van urenverdeling. Zo worden er ook compromissen gesloten over de examenregelingen en op operationeel niveau over de inhoud van de readers en de verplichte boeken, de toetsvragen en de inhoud van de casussen.

Deze bevindingen passen geheel in het beeld, geschetst door van der Klauw (1981), die stelt dat curriculumontwikkeling deel uitmaakt van een politiek facultair onderhandelingsproces.

Tijdens de consolidatiefase vinden over veranderingen in het bestaande curriculum een beperkt aantal onderhandelingen plaats. In de paragraaf strategiekenmerken (7.7) komen we hierop terug.

Aard van de besluitvorming

Hanteren wij het onderscheid van drie typen managementbeslissingen, te weten strategische, organisatorische en operationele (Eppink, Keuning 1985), dan valt op dat in het begin van de pioniersfase de voorbereidingscommissie

alle drie type beslissingen neemt. Men houdt zich gezamenlijk bijvoorbeeld bezig met de verplichte literatuur van alle onderwijsblokken en men stelt de omvang en de totale prijs van literatuurreaders van een studiejaar vast. Na de planningsfase, als onderdeel van de pioniersfase, wijzigt deze situatie zich enigszins. Door de toenemende complexiteit, bijvoorbeeld door het ontstaan van meer bestuurlijke organen, zoals onderwijscommissie en bestuurscommissie en talrijke programmagroepen, komt frequent de vraag naar voren, wie er over wat (mee) mag beslissen. Al vrij snel wordt besloten om de operationele beslissingen over te laten aan de programmagroepen, vanuit de gedachte dat deze professionals ook verantwoordelijk zijn voor de uitvoering. Vervolgens groeit een praktijk waarbij de organisatorische beslissingen door het management worden genomen, terwijl de strategische beslissingen, op geleide van beleidsvoorstellen van het management, voorbehouden zijn aan de bestuurlijke organen.

De besluitvorming kan nader geanalyseerd worden met de dimensie centralisatie-decentralisatie. Een organisatie is als meer gecentraliseerd te beschouwen als de besluiten over de verschillende onderdelen op één plaats genomen worden (Veen, 1982). In de beginperiode van de pioniersfase is via de voorbereidingscommissie de besluitvorming gecentraliseerd, terwijl later sprake is van decentralisatie.

Men kan de besluitvorming ook karakteriseren in termen van participatieve besluitvorming. Dit is een wijze van besluitvorming, waarbij degenen die betrokken zijn bij de consequenties van de te nemen besluiten, in de gelegenheid zijn het besluit te beïnvloeden (Veen, 1982). De organisatiepsycholoog Veen stelt dat de volgende effecten uit participatieve besluitvorming kunnen voortvloeien:

- de communicatie en daarmee de spreiding van informatie wordt bevordert;
- de benadering van meningsverschillen door middel van overtuiging en overreding wordt bevordert;
- de betrokkenheid van persoon en organisatie bij elkaar en de gebondenheid aan besluiten wordt bevordert;
- het ontstaan van goede persoonlijke relaties wordt bevordert;

Tijdens de pioniersfase kan men van participatieve besluitvorming spreken: een ieder wordt bij de besluitvorming betrokken. Dat dit uitgangspunt hoog in het vaandel geschreven staat moge blijken uit het feit, dat het vakgroepsbestuur buiten de wettelijke regels om wordt samengesteld: iedere docent doet mee. De onderwijscommissie bestaat in deze fase uit alle docenten en vijf studenten.

De bovengenoemde effecten van participatieve besluitvorming zijn in de onderzochte organisatie zichtbaar. Met name is in de nieuwe organisatie van

belang, dat door deelname aan de besluitvorming de betrokkenheid en identificatie met de besluiten en organisatorische doelen hoog is. Dit effect komt vooral tot stand via een hoge psychologische gebondenheid aan de curriculumbeslissingen (commitment). Hiermede wordt bedoeld dat het individu zichzelf gehouden acht om zich op zodanige wijze te gedragen dat zijn gedrag de uitvoering van de besluiten bevordert (Veen, 1982). Zodra er in de B.M.G. blijkt, dat een docent de gebondenheid aan een besluit laat varen, wordt het desbetreffende punt in een gemeenschappelijke vergadering door een docent of het management aan de orde gesteld. Voorbeelden van het handelen in afwijking van een besluit zijn het verplicht stellen van meer literatuur, het opgeven van de literatuur na iedere casus, een te inhoudelijk sturend gedrag van de docent in de onderwijsgroep en te veel accent op kennisgerichte vragen bij een toets.

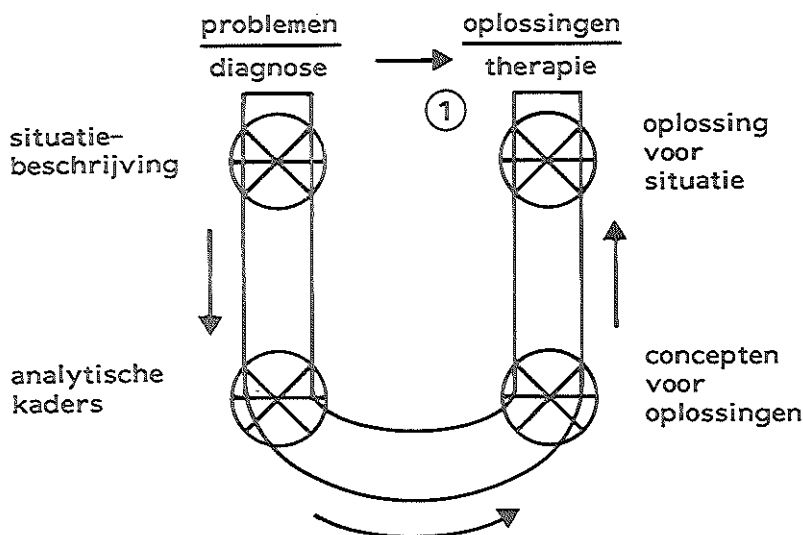
Behalve met het begrip participatieve besluitvorming kan men het besluitvormingsproces ook analyseren in termen van de te onderscheiden stadia. Door de gekozen projectmatige aanpak doorloopt men met betrekking tot de curriculumontwikkeling systematisch de verschillende stadia van het besluitvormingsproces namelijk van probleemanalyse, ontwikkelen van alternatieven, aangeven van de gevolgen van de alternatieven, het maken van een keuze en de uitvoering (Eppink, Keuning 1986). Conform het curriculumbeslissingsmodel (zie hoofdstuk 5) wordt voor iedere curriculumbeslissing (met name de strategische) van probleemdiagnose tot probleemoplossing een U-buis doorlopen (Visser, 1986), zoals afgebeeld in figuur 7.1.

Doordat tijdens de consolidatiefase de samenstelling van zowel de bestuurscommissie als de onderwijscommissie gewijzigd wordt (zie hoofdstuk 5) en bovendien de bestuurscommissie de taken overneemt van de gezamenlijke, dat wil zeggen vakgroepsbestuursvergadering, nemen niet alle docenten meer deel aan de besluitvorming. Dit wordt vooral veroorzaakt door de groei van de organisatie. De positieve effecten van participatieve besluitvorming worden hiermede teniet gedaan. De betrokkenheid bij en de gebondenheid met besluiten en doelen van de organisatie worden minder dan in de pioniersfase het geval was. Wel is het zo, dat de formele besluitvorming een zodanig karakter heeft, dat het een bekrachtiging is van de bestaande ideeën van de professionals.

In vergelijking met de pioniersfase worden de stadia van de besluitvorming in de vorm van de U-buis slechts ten dele of niet doorlopen. Zowel bij de strategische beslissing van de verhoging van de numerus fixus tot 100 studenten als bij de beslissing tot het gedeeltelijk afschaffen van de taakgerichte onderwijsgroepen in het eerste studiejaar is dit het geval. In de desbetreffende voorstellen worden geen probleemdiagnose en alternatieven

aangetroffen. In deze context kan men spreken van een oplossingsgerichte besluitvorming (zie pijl 1 in figuur 7.1).²

Figuur 7.1 Van problemdiagnose tot probleemoplossing



Analyseert men de besluitvorming tijdens de consolidatiefase, dan komt men deels uit op het in hoofdstuk 2 geschetste 'vuilnisbakmodel' van Cohen c.s. (1982). De beslissingen krijgen een toevallig karakter en worden afhankelijk van zaken als hobbyisme, de personen die toevallig zin en tijd hebben om zich met de beslissing te bemoeien (vgl. van der Krogt, Vroom, 1988).

7.3.3 MACHT

Een universitaire organisatie valt te typeren als een professionele organisatie (Lammers, 1983), waarbij het wetenschappelijk personeel de professie vertegenwoordigt. In zo'n organisatie wordt macht gelegitimeerd door deskundigheid. Tijdens de beginfase is deze deskundigheidsmacht in de

² Bij een uitvoerig onderzoek van Nutt (1984) naar het verloop van besluitvormingsprocessen bleken de meeste beslissingsprocessen oplossingsgericht te zijn, hetgeen blikverruiming en vernieuwing in de weg leek te staan.

voorbereidingscommissie respectievelijk dagelijks bestuur gebundeld en gecentraliseerd in een dominante coalitie.

Een belangrijk mechanisme voor curriculumontwikkeling wordt gevormd door deze deskundigheidsmacht. Zoals we eerder gezien hebben, zijn bij de B.M.G. de keuzen aangaande de inhoud van de kennisgebieden sterk bepaald door de verschillende achtergronden en deskundigheden van de leden van de voorbereidingscommissie. Dat de doelen van het innovatieve concept van multidisciplinair onderwijs niet volledig gerealiseerd zijn, kan mede verklaard worden door het mechanisme van deskundigheidsmacht. Immers de in eerste instantie multidisciplinair samengestelde programmagroepen moeten een blokprogramma vormgeven, waarvan de basis ligt in één discipline (formeel vastgelegd uitgangspunt). De coördinatorrol wordt daarbij vervuld door de docent, die ten aanzien van deze discipline deskundigheidsmacht bezit. Het gevolg is dat deze docent daardoor onwillekeurig zijn of haar stempel op het betreffende blok drukt, doordat er vanuit de andere docenten, die jong en onervaren zijn, of even oud of ouder maar met ervaring beperkt tot een ander kennisgebied, géén adequaat inhoudelijk tegenspel kan worden geboden.

Een goede illustratie wordt gevormd door de invulling van de derdejaarsblokken. Men besluit, dat het derde studiejaar een sterk multidisciplinair accent dient te worden gegeven. Tegen de achtergrond van de ervaringen met het eerste geïmplementeerde studiejaar met betrekking tot de beoogde multidisciplinariteit heeft men gekozen voor het uitgangspunt om de programmagroepen multidisciplinair samen te stellen. Geheel in overeenstemming met het bovenstaande betoog vormt ook nu de deskundigheidsmacht een zodanige dominante factor, dat het accent van deze blokken komt te liggen op de discipline van de coördinerende docent. Zo zou men de conclusie kunnen trekken, dat deskundigheidsmacht een belemmerende factor vormt voor het tot stand brengen van multidisciplinair onderwijs.

Omdat hiërarchisering, dat is de verticale verdeling van taken en posities, in de zin van de klassieke organisatieleer van Fayol in een professionele organisatie ontbreekt, is er géén hiërarchische macht aanwezig. De deskundigheidsmacht van de professionals gaat een steeds belangrijker rol spelen. De beslissingsmacht is in de terminologie van Mintzberg (1979) sterk geconcentreerd in de 'operating core', omdat de organisatieleden professionals zijn. Zo zou men kunnen stellen dat de B.M.G. tijdens de consolidatiefase sterk gedecentraliseerd is in de horizontale dimensie, omdat de macht gedistribueerd is over de uitvoerders, de professionals. In vergelijking met de vorige fase kan een andere verdeling van macht plaatsvinden, omdat de oorspronkelijke dominante coalitie langzaam verdwijnt (personeelsverloop en functiewisselingen).

Mede door de eerder gesignaleerde neiging tot identificatie meer met de professie dan met de organisatie en met de einddoelen van de opleiding wordt tijdens het strategisch beleidsontwikkelingsproces (zie verder paragraaf 7.6) besloten nieuwe vakken toe te voegen aan het bestaande curriculum. De keuze voor deze vakken wordt bepaald door de aanwezigheid van professionals, waarvan de discipline of delen daarvan naar hun mening niet voldoende in het curriculum aan bod komen. De toenemende specialisatie speelt mede een rol. Collega's kunnen als regel geen tegendruk vormen ten aanzien van deze deskundigheidsmacht.

7.3.4 CONTROLEMECHANISMEN

In de pioniersfase is het management (voorzitter en directeur) vanwege de betrokkenheid, bij zowel de voorbereiding als de uitvoering, van vrijwel alles op de hoogte. Men kent door de kleinschaligheid van de organisatie de werkzaamheden van de docenten op het terrein van onderzoek en onderwijs. Gezien de omvang van de organisatie is het management in de eerste jaren betrokken bij zowel de strategische, als de organisatorische en operationele beslissingen. Vanaf het begin ontwikkelt zich een bestuurscultuur, waarbij een verregaande delegatie van taken en bevoegdheden aan het management plaatsvindt (bijvoorbeeld verdeling budget buitenlandse reizen, begroting, budgetverdeling, colloquium doctumregeling en bestuurlijke contacten met derden). In de loop van de jaren treedt er een verschuiving op. Het management bereidt strategische beslissingen voor, beperkt in aantal en belang, heeft een sterk mandaat met betrekking tot organisatorische beslissingen, terwijl de operationele beslissingen geheel door de professionals dat wil zeggen programmagroepen genomen worden. Op deze wijze komt het er op neer dat het management kan zorgdragen voor effectieve vergaderingen met relevante agendapunten.

Voor een nadere analyse van de managementkenmerken hanteren we het conceptueel raamwerk voor management controle van Anthony en Young (1984). Er wordt een onderscheid gemaakt in drie verschillende typen van planning en controleactiviteiten: strategische planning, taakcontrole en managementcontrole. Het management draagt tezamen met de voorbereidingscommissie zorg voor de strategische planning, dit is het proces van het vaststellen van de doelen van de organisatie en van de wijze van effectuering van de doelen.

Taakcontrole is het proces, waarin nagegaan wordt of de specifieke taken effectief en efficiënt worden uitgevoerd.³ Door middel van rapportages en in gezamenlijke vergaderingen worden de onderwijstaken besproken. Het

³ Thompson (1967) definieert taakcontrole als het proces waarbij de professionele staf controle uitoefent op de basistaken van de organisatie, de zogenaamde 'core technology'.

management voert gesprekken over eventueel disfunctioneren van docenten of programmaonderdelen op basis van signalen als enquêtes. In de pioniersfase is er sprake van een zekere mate van taakcontrole zowel door het management als de docentengroep.

Anthony en Young onderscheiden verder management controle. Hiermede wordt bedoeld dat het management er zich van vergewist, dat de strategische beslissingen in voldoende mate worden geïmplementeerd. Deze managementcontrole vindt bij de B.M.G. in deze fase meestal informeel plaats via interne notities, vergaderingen en onderlinge gesprekken.

In totaal gezien worden tijdens de pioniersfase de drie genoemde managementfuncties door het management, inclusief de voorbereidingscommissie, uitgevoerd. In deze fase is volgens Mintzberg (1979) het dominante coördinatiemechanisme 'directe supervisie' werkzaam, respectievelijk in de vorm van de voorbereidingscommissie en van het dagelijks bestuur, terwijl er tegelijkertijd in de terminologie van Stoelwinder en Charns (1981) sprake is van groepscoördinatie.

In de loop van de consolidatiefase wordt de positie van zowel de voorzitter als directeur door anderen overgenomen. De bestuurscultuur, niet te frequent en effectief vergaderen, blijft gehandhaafd. Mede door de groei en taakvergroting van de organisatie kan het management niet meer volledig op de hoogte zijn van de werkzaamheden van de professionals. Daarmee verliest het management mogelijkheden om rechtstreeks te sturen.

De communicatielijnen zijn veel langer geworden. In tegenstelling tot de vorige fase is nu het coördinatiemechanisme van kennis en vaardigheden dominant en krijgt de groepscoördinatie minder accent.

Ook is in vergelijking met de pioniersfase het management niet bij alle planingsactiviteiten betrokken, waardoor het mechanisme van managementcontrole niet meer functioneert. Verder vindt taakcontrole door het management, zoals boven gedefinieerd, niet meer plaats. Doordat de programmagroepen uit twee of drie docenten bestaan, zou men kunnen stellen dat in deze professionele organisatie de taakcontrole van het management door collegiale controle is vervangen. Dit betekent, dat na de pioniersfase de professional steeds meer vrijheidsgraden heeft verkregen. Overigens kan dit ook te maken hebben met de toegenomen omvang van de organisatie. Deze gedachtenlijn komt overeen met de data van Baldrige (1973), die op basis van een vergelijkende studie van 241 universitaire instituten tot de slotsom komt, dat hoe groter de organisatie is, hoe groter de mogelijkheden zijn voor de professionele autonomie.

Onderwijscultuur en socialisatie

Schein (1985), die organisaties met name bestudeert vanuit de sociaal-psychologische hoek, definieert cultuur als 'een gedeeld patroon van denken, gevoelens en waarden als resultaat van gedeelde ervaringen en gezamenlijk leren'. Volgens van Hoewijk (1988) herbergt deze definitie ook een opvatting over het ontstaan van cultuur in zich. Het is kennelijk iets dat als groep geleerd wordt. Uit de documenten blijkt, dat men bij de B.M.G. bij aanvang de overtuiging had dat een groepscultuur, een organisatiecultuur ontwikkeld diende te worden. De juistheid van deze keuze vindt steun in de opvatting van Peters en Waterman (1982), dat succesvolle ondernemingen zich van minder geslaagde niet onderscheiden door hun structuren en dergelijke, maar door een hechte gemeenschappelijke cultuur.

Omdat de B.M.G. bewust kiest voor een breuk met de traditionele onderwijsbenadering, wordt daarmee ook gebroken met de traditionele universitaire onderwijscultuur. Wie in het traditionele patroon studeert, maakt zich de traditionele onderwijscultuur ongemerkt eigen (de Roo, Moll, Moen, 1987). Als gevolg daarvan brengen degenen, die toetreden tot de wetenschappelijke staf doorgaans de traditionele opvattingen mee. Sterker nog, volgens Wijnen (1987) levert de door hem aangehaalde stelling van Goodlad: 'Leraren onderwijzen zoals aan hen onderwezen werd', een algemene verklaring voor de traagheid van onderwijsvernieuwing. Dit beperkt de mogelijkheden tot succesvolle ontplooiing van een afwijkend onderwijsconcept.

Zoals traditioneel onderwijs een eigen ondersteunende cultuur heeft, steeds gericht op één discipline en op hoorcolleges, zo moet ook probleemgestuurd onderwijs gedragen worden door een probleemgerichte (multidisciplinaire en op groepsonderwijs gerichte) onderwijscultuur. Hierop aansluitend komt het er volgens de McMaster filosofie op neer, dat niet het doceren, maar de studenten en de studievvaardigheden centraal dienen te staan (Neufeld, Barrows, 1974). In de praktijk betekent dit dat een probleemgerichte opleiding alleen duurzaam in stand kan blijven met docenten, die zich het concept van het probleemgestuurde onderwijs daadwerkelijk eigen hebben gemaakt of - anders gezegd - als zij zich een probleemgerichte attitude hebben verworven in hun eigen denken en handelen.

Vanaf het begin heeft de voorbereidingscommissie veel tijd geïnvesteerd in het gezamenlijk ontwikkelen van een probleemgestuurde onderwijscultuur binnen de groep. Ondanks alle inspanningen blijkt het echter niet mogelijk alle elementen van de traditionele onderwijscultuur te doen verdwijnen.

Voorbeelden hiervan zijn het ruimte vrijhouden in het rooster voor collegen, zogenaamde minicolleges binnen de onderwijsgroepen, sturing via het opgeven van literatuur en het voorleggen van kennisgerichte toetsvragen. Dit leidt tot een ondersteunende cultuur, waarvan sommige onderdelen het gevolg zijn van sociale controle en niet van daadwerkelijk eigen gemaakte normen, waarden en attitudes. Onder sociale controle wordt hier verstaan het geheel van factoren, dat bepaalde evenwichtstoestanden in een sociaal systeem handhaaft of herstelt (van Doorn, Lammers, 1976). Een en ander betekent, dat de ondersteunende cultuur op enige punten tijdens de pioniersfase zwakke plekken gehad moet hebben.

De opleiding is in opzet probleemgestuurd. Maar op onderdelen verlenen sommigen daaraan hun steun eerder op grond van gevoelens van loyaliteit jegens de groep dan op grond van hun eigen (nog traditionele) onderwijsopvattingen. Deze gemengde vorm van steun voor het innovatieve onderwijsconcept (cultuur en groepsloyaliteit) vormt van het begin af aan een potentiële bedreiging voor de probleemgerichte onderwijscultuur. Deze bedreiging wordt versterkt door het feit dat er in de eerste jaren een aanzienlijke instroom is van nieuwe docenten, die allen door hun studie gesocialiseerd zijn in de traditionele onderwijscultuur. Men beseft dat zonder maatregelen zo'n instroom leidt tot een snelle verzwakking van de onderwijscultuur. Ook hechten sommigen daarom aan het aanstellen van 'eigen' afgestudeerden.

Om bovengenoemde redenen wordt vanaf het begin door de studierichting veel aandacht geschonken aan socialisatie. Socialisatie is het proces, waarbij nieuwe organisatiegenoten het waardensysteem - de normen en het in de organisatie of groep vereiste gedrag - leren van de groep waartoe ze gaan behoren (Schein, 1968). Des te belangrijker is socialisatie naarmate het gaat om posities waarin de taken weinig geformaliseerd zijn en waarin men niet onder directe controle staat (Kapteyn, 1986). Daartoe worden er tijdens de pioniersfase twee keer per jaar docententrainingen georganiseerd, waaraan nieuwe, maar ook ervaren docenten deelnemen. Zowel in de wandelgangen als in vergaderingen worden voortdurend ervaringen uitgewisseld. Daarnaast wordt er door regelmatige sociale activiteiten gewerkt aan de bevordering van het groepsgevoel. Ook bij sollicitanten gaat men in de gesprekken via uitvoerige discussie na of de sollicitant zich achter de onderwijskundige filosofie kan stellen. Naast socialisatie is de bevordering van sociaal gedrag (van Doorn, Lammers, 1976) één van de voornaamste middelen, waarvan de groepering zich kan bedienen om te voorkomen, dat men aan de normen slechts een lippen dienst bewijst en er zich in de praktijk weinig aan gelegen laat liggen.

In de loop van de consolidatiefase komt het probleemgestuurde concept constant onder druk te staan door de instroom van nieuw aangestelde docenten, die de traditionele onderwijscultuur in de organisatie inbrengen.

De eerder gesignaleerde weloverwogen socialisatieprocessen vinden minder plaats. Bij sollicitaties wordt het belang van de probleemgestuurde benadering niet meer benadrukt, de selectie van nieuwe docenten vindt voornamelijk plaats op basis van wetenschappelijke en niet van onderwijskundige kwaliteiten en pas begonnen docenten worden slechts bij uitzondering 'ingepraat' met betrekking tot het vigerende onderwijssysteem. Bovendien vermindert het aantal docententrainingen, waaraan nu vooral jonge docenten deelnemen met als gevolg dat nieuwe docenten niet of nauwelijks door de pionierdocenten op de hoogte worden gebracht van de bedoelingen en achtergronden van probleemgestuurd onderwijs.

De ondersteunende cultuur begint steeds meer zwakke plekken te vertonen (de Roo, Moll, Moen, 1987). Naarmate de organisatie groeit wordt het moeilijker gebruik te maken van de mechanismen uit de pioniersfase: groepsloyaliteit en sociale controle. Zo neemt de heterogeniteit van de onderwijsopvattingen binnen de groep geleidelijk toe. Het gevolg is dat er een permanente druk ligt op het onderwijsconcept. Steeds moet dit concept verklaard, bewaakt en verdedigd worden (zie vergaderstukken). Herhaaldelijk vindt discussie over het onderwijs plaats. Deze discussies worden niet alleen gevoed door de botsing van de 'geïmporteerde' traditionele onderwijsopvattingen met de oorspronkelijke onderwijscultuur van de studierichting. Ze worden evenzeer gevoed door de praktische ervaringen van de docenten met het onderwijs.

Met name valt een accentverschuiving te constateren ten aanzien van het uitgangspunt dat de studenten en de studievaardigheden in het onderwijsconcept centraal staan (vgl. Neufeld, Barrows, 1974). Men gaat steeds sterker denken vanuit de docerrol en niet vanuit de vraag hoe studenten studeren. Overigens wordt dit denken mede gestimuleerd, doordat men geconfronteerd wordt met zwakke kanten van de afstudeerscripties.

Gezien de bovenstaande analyse en de inhoud van de discussies over het onderwijsconcept in de loop der jaren (zie agendapunten en notulen van vergaderingen) kan men constateren dat het aantal 'cultuurdragers' beperkt blijft tot een aantal pioniers en enkele jonge docenten (met name docenten, die inmiddels de B.M.G. opleiding afgerond hebben). Daarnaast kan waargenomen worden dat de studenten als groep niet als belangrijke cultuurdragers inzake het probleemgestuurd onderwijs opgevat kunnen worden. Dit is een interessante tegenstelling tot de situatie aan de Rijksuniversiteit Limburg, waar de studenten als bewakers van de filosofie van het probleemgestuurde onderwijs beschouwd kunnen worden (zie hiervoor het universiteitsblad 'De Observant').

Het bovenstaande geeft aan, dat er in de loop van de tijd een ontwikkeling heeft plaatsgevonden naar een steeds geringere mate van cultuuroverdracht.

Dit betekent dat de socialisatie niet in voldoende mate heeft plaatsgevonden. Illustratief is de beslissing om de functie van de taakgerichte groepen in het eerste studiejaar te beperken en het aantal college-uren te vergroten. Analyse van de desbetreffende vergaderstukken leert dat onderwijskundige argumenten nauwelijks een doorslaggevende rol vervullen. Er treedt een verschuiving op van onderwijskundige overwegingen via eisen van kwalitatieve aard naar efficiency-overwegingen. De argumentatie bij deze besluitvorming, waarin de weerstand tegen de voorgestelde verandering beperkt blijft, geeft aan dat vele docenten door gebrekkige socialisatie logischerwijs terugvallen op hun traditionele onderwijscultuur. Bovendien moet geconstateerd worden dat er een concurrerende taak in de vorm van onderzoek is bijgekomen. Langzamerhand treedt in deze consolidatiefase een bewust gekozen accentverschuiving op naar onderzoek, waardoor tijdens de fase een verschuiving plaatsvindt van 'onderwijscultuur' naar 'onderzoekscultuur'. Een beperkte onderzoeksoutput kan immers de continuïteit van de opleiding in gevaar brengen.

Wat in deze paragraaf nog buiten beschouwing gelaten is, betreft een vorm van subcultuur: de professionele cultuur (vgl. van der Krogt, Vroom, 1988). Tijdens de pioniersfase is de professionele beleidsruimte ingeperkt door centralisatie en sociale controle, in tegenstelling tot de consolidatiefase, waarin zo veel mogelijk professionele vrijheidsgraden worden geclaimd en verkregen. Dit betekent een cultuurverschuiving: de professionals gaan hun gang met hun werk en de domeinen van de verschillende professionals raken strikt gescheiden.

De stijl van de organisatie

De stijl van de organisatie in de pioniersfase kan gekarakteriseerd worden als mensgericht met de nadruk op het ontwikkelen van een collectiviteitsgevoel. Gesignaleerd kan worden, dat de afspraak is dat de gezamenlijke docentengroep verantwoordelijk is voor de curriculumontwikkeling en het verzorgen van het onderwijs. Besluiten worden genomen op basis van consensus. De kwaliteit van de gebruikte argumenten is daarbij bepalend, niet de formele positie van de deelnemers aan het besluitvormingsproces (vgl. Weggeman, Wijnen, Kor, 1987). De nadruk ligt op het creatief ontwikkelen van plannen. Men staat als het ware voor de opgave een nieuwe onderneming met een nieuw produkt te starten (vgl. Greiner, 1972).

Voor de ontwikkeling van werktaken kan de indeling van Charns en Schaefer (1983) gehanteerd worden. De werktaken worden onderscheiden in drie algemene dimensies te weten technologie, territorium en tijd, die hieronder nader zullen worden uitgewerkt. De technologie, het probleemgestuurde concept, wordt ideaal-typisch en theoretisch in een plan uitgewerkt.

Elke medewerker probeert een eigen werkterritorium te ontwikkelen, dat past bij zijn of haar deskundigheid en belangstelling. Met name de belangstelling van jonge medewerkers is zo breed, dat er een flexibele taakafbakening ontstaat. Deze waarneming komt overeen met de bevindingen van Filey en House (1976), die stellen dat in een pioniersfase een natuurlijke arbeidsverdeling gevonden kan worden, gebaseerd op deskundigheden en belangstelling. Gemakkelijk kunnen taken uitgewisseld worden.

Over de factor tijd het volgende: door de stapsgewijze ontwikkeling van de taken staat men nog niet onder tijdsdruk en is er slechts in beperkte mate sprake van concurrerende taken, zoals research tegenover onderwijs, zodat er (nog) geen prioriteiten gesteld behoeven te worden.

De mensgerichte stijl van de organisatie kan ook afgemeten worden aan het feit, dat bij sollicitaties er sterk op gelet wordt of de sollicitant als 'persoon' in de groep past, naast deskundigheid. Daarbij moet men zich realiseren dat de pioniers, mede vanwege de kleinschaligheid, elkaars persoonlijke omstandigheden kennen (vgl. Lievegoed, 1972) en er individueel contact is met alle studenten. De stijl van werken is die van improvisatie: immers alle onderwijsactiviteiten zijn nieuw, waardoor men voor verrassingen komt te staan. De kracht van de pioniersfase wordt mede ontleend aan het vermogen tot improvisatie.

Andere aspecten betreffen een hoge mate van flexibiliteit, de klantgerichtheid (iedere student kan bij elke docent binnenvallen), de sterke mate van sociale controle (het valt op als je niet hard werkt of niet aanwezig bent) en de grote motivatie van de medewerkers (iedere docent wil aan elke onderwijsactiviteit meedoen). Bovendien vertonen de docenten in de pioniersfase een grote betrokkenheid bij het onderwijsprogramma, dat mede het gevolg is van het feit, dat de docenten zowel de rol van planner als die van 'uitvoerder' vervullen.

De stijl van de organisatie in de consolidatiefase kan gekarakteriseerd worden als taakgericht. Daarmee is de informele mensgerichte pioniersstijl verdwenen. Volgens Lievegoed (1972) richt een organisatie zich in deze fase meer op de analyse van het werkproces, dit in tegenstelling tot de pioniersfase, waarin de pionier zich, vanuit de driehoeksverhouding leiding-werk-mens, richt op het motiveren van mensen om hun taak goed te verrichten. De taakgerichte benadering wordt versterkt door het feit, dat men het eigen werkterritorium afgebakend heeft. Was in de pioniersfase nog de afspraak dat de totale docentengroep voor het curriculum verantwoordelijk is, nu voelt men zich in sterke mate individueel verantwoordelijk voor de kwaliteit van het eigen werk. Een illustratie hiervoor is dat de evaluatiegegevens van de verschillende onderwijsblokken niet meer plenair besproken worden. Binnen dit kader neigt de docent, de professional, er zich meer te identifice-

ren met zijn professie dan met de organisatie, waarbinnen hij werkt (vgl. Mintzberg, 1979). Dit stemt overeen met het idee, dat in een professionele organisatie veelal de waarden van de professionele subcultuur geplaats worden boven die van de institutionele subcultuur (Pfißner, Sherwood, 1966)

Doordat de onderwijstaken van de docenten zijn ingevuld en ontwikkeld, komt de onderwijsorganisatie onder tijdsdruk te staan vanwege de concurrerende taken van onderwijs en onderzoek. Deze concurrentie wordt nog versterkt door de in 1985 gewijzigde beloningsstructuur voor universitaire docenten. Verdere loopbaanontwikkeling en verhoging van het salaris is slechts mogelijk, als men een dissertatie heeft afgerond of voldoende artikelen heeft gepubliceerd. De daaruit vloeiende 'publish or perish' gedachte betekent dat extra en kwalitatief goede inspanningen op onderwijsgebied, net zoals aan vele buitenlandse universiteiten (Thompson, Williams, 1985), niet gehonoreerd worden.

Dat de mensgerichte stijl in deze fase min of meer is verdwenen, kan mede gedestilleerd worden uit het feit, dat er bij sollicitaties nu in mindere mate op gelet wordt of een persoon in de groep past. Ook is men door de groei van de organisatie van elkaars persoonlijke omstandigheden slecht of in het geheel niet op de hoogte. Zo kent men ook niet alle studenten meer. In vergelijking met de pioniersfase zijn aspecten als veel improvisatie, een sterke dienstbaarheid aan de student en een sterke interne sociale controle min of meer van het toneel verdwenen. Voorbeelden van de twee laatstgenoemde aspecten zijn dat in de eerdere fase de studenten bij de docenten konden 'binnenvallen', terwijl in de huidige fase veel docenten een spreekuur houden en dat het niet opvalt, als een docent niet aanwezig is of wellicht minder hard werkt. Ook kan men veronderstellen dat de betrokkenheid verminderd is, doordat de later aangetrokken docenten niet bij de curriculumplanning hebben geparticipeerd.

7.5 OMGEVINGSKENMERKEN

Onder omgeving verstaat Hall (1986) alle verschijnselen, die extern feitelijk of potentieel invloed uitoefenen op de organisatie. Aangezien het hier om een nieuwe studierichting met een eigen te ontwikkelen territorium gaat, beschouwen we voor de analyse de universiteit als omgeving. Voor een vrije ontwikkeling van de opleiding kiest men er voor, dat men alle noodzakelijke beslissingen zowel op curriculum- als organisatieniveau autonoom kan nemen. In concreto komt dit neer op het zo veel mogelijk reduceren van de omgevingsfactoren en -actoren. Deze strategie moet gezien worden tegen de achtergrond van ervaring van een aantal leden van de voorbereidingscommissie met het universitaire management en hun kennis van de karakteristieken van de universitaire organisatie (zie hoofdstuk 2). Om voor

een nieuwe opleiding de nodige flexibiliteit en vrijheidsgraden te verkrijgen kiest de voorbereidingscommissie, gezien de eigen bestuurlijke universitaire ervaring, voor het reduceren van de universiteit als omgevingsfactor.⁴

De medische faculteit, waarvan de studierichting deel uitmaakt, ziet het belang van de autonomie van een nieuwe opleiding in. Zoals al in 5.7 ter sprake kwam wordt eerst besloten om de plannen van de B.M.G. marginaal te toetsen, terwijl kort daarop formeel door het faculteitsbestuur bijna al zijn bevoegdheden ten aanzien van de B.M.G. aan de voorbereidingscommissie worden overgedragen. De personele en financiële middelen worden rechtstreeks, zonder tussenkomst van de moederfaculteit, de faculteit der geneeskunde, aan de studierichting ter beschikking gesteld door het College van Bestuur.

Zo wil de opleiding ontsnappen aan bureaucratische processen. Veel van de bestuurlijke 'drukte' in universiteiten wordt besteed aan 'rituele dansen' zonder dat dit leidt tot een daadwerkelijke verbetering van de interne afstemming (de Leeuw, 1984). Dit heeft als consequentie, dat docenten van de opleiding niet deelnemen aan de vele commissies en raden op zowel universitair en facultair niveau, maar ook dat de vele ministeriële en universitaire nota's, na globale screening, vaak ter zijde worden geschoven (door een universitaire ambtenaar eens aangeduid met de term 'het prullenbakbeleid van de B.M.G.'). De intenties van deze strategie vertonen overeenkomsten met de benadering van Duncon (1973): als de organisatie de vorm aan neemt van een beschermd en niet te storen systeem dan kan de organisatie van top tot teen zijn procedures ontwikkelen en standaardiseren.

Uiteraard betreft de voorbereidingscommissie, ondanks de gekozen strategie, een aantal randvoorwaarden bij de externe afstemming. In beslissingen over het curriculum (zie hoofdstuk 5) worden dergelijke factoren, voornamelijk betreffende de wet- en regelgeving, erkend: de door de Wet Tweefasenstructuur begrensde cursusduur, het aantal toe te laten studenten in de vorm van numerus fixus, de toelatingsregelingen voor abiturienten met een onvolledige vooropleiding en de door de overheid gestelde arbeidsvoorwaarden.

Een andere belangrijke en niet te negeren externe factor vormt de behoefte aan een opleiding als deze en de wijze waarop daar op ingespeeld kan worden. In het vorige hoofdstuk is hierop ingegaan. Door reeds bestaande adviseursschappen en dergelijke van de pioniers wordt door de opleiding een plaats in het netwerk van de gezondheidszorg verworven.

⁴ Achteraf vindt deze strategie steun in de onderzoeksresultaten van Baldrige (1971). Deze houden in, dat als de druk uit de omgeving laag is, de autonomie van de opleiding en de professionals hoog blijft.

Zoals in 5.7 is aangegeven, ontstaat er in de beginfase enorme weerstand vanuit de andere Rotterdamse faculteiten. Deze faculteiten hebben vrij snel het beleid van het bestuur van de medische faculteit en de voorbereidingscommissie in de gaten, een beleid met als effect dat men buiten spel gezet is en géén enkele zeggenschap krijgt over de nieuwe opleiding. Onderhandelingen met het College van Bestuur leiden niet tot concessies, zij het dat de schets van het curriculum op een middag voor de facultaire en externe belangstellenden ter discussie wordt gesteld en vacatures aan de faculteiten gemeld worden. Het bovenstaand beschouwend kan men stellen, dat de tegendruk van de faculteiten tegen het reduceren van de omgeving door de B.M.G. geneutraliseerd wordt door de complexiteit van de universitaire organisatie.

Stond tijdens de pioniersfase het reduceren van de omgeving centraal, tijdens de consolidatiefase acht de studieleiding daarentegen de profilering van de opleiding essentieel. Nu gaat de B.M.G. de bestuurlijke relaties met het bestuur van de medische faculteit verstevigen, mede door in allerlei facultaire commissies te participeren. Zo wordt de wederzijdse afhankelijkheid vergroot. Ook wordt er meer intern overleg gevoerd met het College van Bestuur, terwijl er sprake van is dat het budget voor de B.M.G. onder het budget van de medische faculteit komt te vallen, hoewel dit uiteindelijk niet gebeurt.

Voorts vindt er een naamswijziging plaats. Dit betekent een duidelijker profilering van de studierichting als een opleiding voor beleid en management, een profilering zowel gericht op de andere faculteiten als op de toekomstige werkgevers en de aspirantstudenten. Daarmee samenhangend heeft men het voornemen een beleid van public relations te gaan voeren. Voor de uitbouw van het netwerk van relaties tussen de B.M.G. en gezondheidszorginstituten en voor de gewenste oriëntatie op de praktijk voor de gezondheidszorg kiest men voor de ontwikkeling van een zogeheten bijzondere leerstoelenbeleid bijvoorbeeld op het terrein van ziekenhuismanagement en sociale ziektekostenverzekering, om zo de relaties met het 'veld' te versterken en uit te breiden.

7.6 STRATEGIEKENMERKEN

Bij aanvang van de voorbereidingen in 1981 staat men voor de strategische vraag: 'Op welke wijze kan zowel inhoud en vormgeving van een nieuw curriculum als onderwijsorganisatie ontwikkeld worden?'. De voorbereidingscommissie kiest voor een stapsgewijze en planmatige aanpak, waarbij men het curriculumontwikkelingsproces beschouwd als een organisatieontwikkelingsproces. Fullan, Miles en Taylor (1980) verstaan onder organisatieontwikkeling de geplande verandering, gericht op organisatieprocessen, taken

en structuren en gericht op de ontwikkeling van zowel de individuele organisatiegenoten als de organisatie. Gezien de visies van Fullan (1980) en Runkel en Schmuck (1976) zijn de condities, waaronder de studierichting B.M.G. start, voor de organisatieontwikkeling gunstig: de aanwezige wens tot open communicatie en samenwerking, administratieve ondersteuning, voldoende beschikbare tijd, duidelijkheid over het doel en de afwezigheid van een negatieve historie met betrekking tot innovatie. Complementair hieraan wijst Neame (1981) er op, dat voor de succesvolle constructie van een probleemgestuurd curriculum niet het accent dient te liggen op het belang van de eigen disciplines maar veel meer op de bereidheid tot communiceren, onderhandelen en flexibiliteit, voorwaarden welke bij de B.M.G. aanwezig zijn.

Door de voorbereidingscommissie wordt er een beslissingsmodel voor het curriculum ontwikkeld met een tijdsfasering (zie hoofdstuk 5). Interessant in dit opzicht is, dat achteraf gesteld kan worden, dat de voorbereidingscommissie onbewust gebruik heeft gemaakt van de concepten uit de theorie van strategische beleidsvorming (vgl. de Leeuw 1983). De beleidsvoornemens zijn enerzijds gebaseerd op een sterkte/zwakte analyse van de universitaire onderwijsorganisatie, van de besluitvormingsprocedures binnen de universiteiten, van onderwijskundige concepten en anderzijds op een soortgelijke analyse van de omgeving in de vorm van een arbeidsmarktanalyse.

Analyseert men de besluitvormingsprocessen, dan blijkt dat in de pioniersfase alle strategische beslissingen genomen zijn door de voorbereidingscommissie. Men zou kunnen stellen, dat deze oligarchie of dominante coalitie een essentiële voorwaarde is geweest voor het succesvol opzetten van deze innovatie. Vooral omdat men afstand heeft willen nemen van de traditionele onderwijskundige principes. Een ander belangrijk aspect in dit kader is dat de voorbereidingscommissie tevens in belangrijke mate zelf belast is met de implementatie van het curriculum.

De evaluatie van het programma, aan het einde van de pioniersfase, door het internationale review committee, al eerder besproken in 5.1 en 5.8, is een vorm van peer review (door House, 1980, aangeduid als 'professional review approach'). De leden van de visitatiecommissie lezen allerlei rapporten en verslagen, voeren gesprekken, peilen het klimaat, etcetera en leggen hun bevindingen vast in een external review rapport. De normen, die de deze professionals daarbij hanteren, worden voornamelijk ontleend aan hun persoonlijke kennis van en ervaring met het te evalueren terrein. Volgens House is het voordeel van deze 'professional review approach' de doorgaans grote acceptatie van de uitkomsten (professionals beoordelen professionals).

Deze peer review leidt tot het opnieuw in gang zetten van een strategisch beleidsvormingsproces, waarbij, zo blijkt uit de vergaderstukken, de aanbeve-

lingen van het review committee serieus genomen worden. De bevindingen van het review committee bevestigen de bestaande ideeën van de docenten over het onderwijs en brengen de onderwijsveranderingen in een stroomversnelling.

Een projectgroep, die als taak krijgt een beleidsplan te formuleren, maakt daarbij gebruik van de methodieken van strategische beleidsvorming. Er wordt een sterkte en zwakte analyse gemaakt van de onderwijsorganisatie en het onderwijskundig concept, terwijl een sterkte en zwakte analyse van de omgeving samengesteld wordt in termen van kansen en bedreigingen (vgl. de Leeuw, 1983, Edelman Bos, 1987).

Op basis van een beleidsplan, dat mede gevoed is door het rapport van het review committee, stelt een ingestelde werkgroep aan de docenten voor het curriculum te herstructureren, dat wil zeggen blokken in te korten teneinde ruimte in het curriculum te creëren. Interessant is in dit opzicht dat daarvoor geen brede steun te vinden is, omdat de professionele belangen te veel uit elkaar liggen. Vanuit deze 'patstelling' verzoekt het management docenten zelf met voorstellen te komen, waarmee een prioriteitenstelling uit de weg gegaan wordt.

Er worden slechts drie voorstellen gedaan. Deze voorstellen, die geen consequenties hebben voor de samenhang van het curriculum en voor de andere docenten, worden gehonoreerd. Hierbij blijkt dat in deze pas bestaande opleiding curriculumveranderingen, net zoals in traditionele opleidingen, bestaan uit het toevoegen van curriculumelementen (vgl. Medisch onderwijs in Nederland, in: Verband, 1988). Dit past in het beeld van conflictvermijding, een gangbare handelwijze in een professionele organisatie.⁵

Binnen deze context is het opvallend dat van de suggesties van het review committee om het curriculum uit te breiden met de vakken sociale psychologie, communicatieve vaardigheden, operations management en personeelsbeheer, geen enkele gehonoreerd wordt. De verklaring hiervoor kan vermoedelijk gevonden worden in het feit dat geen enkele aanwezige docent ten aanzien van deze vakken professionele deskundigheid bezit.

De bovengenoemde strategische beslissing in deze jonge professionele organisatie kan men nader analyseren aan de hand van beschouwingen van Rip (1974) en Koopmans (1973), die een relatie leggen tussen conflictmini-

⁵ De handelwijze van conflictvermijding kan ook verklaard worden door het door Verhaaren (1987) gesignaleerde spanningsveld in bepaalde professionele organisaties tussen professionalisering en democratisering. Dit betekent, dat aan de ene kant de professionals zeggenschap over hun eigen werk willen hebben, terwijl aan de andere kant alle professionals medebeslissingsbevoegdheid willen bezitten. Zo kunnen bestuurlijk gezien rituele dansen ontstaan zonder dat dit leidt tot een verbetering van de interne afstemming.

malisatie en budgetmajorering met betrekking tot respectievelijk onderzoeksbeleid en het budgettaire gedrag van de overheid.

Uitgangspunt is, dat via conflictvermijdend gedrag majorering plaatsvindt (bijvoorbeeld aangaande financiële middelen). Hanteren we deze lijn voor onze analyse, dan kan men veronderstellen dat docenten vanuit het collegiale harmoniemodel streven naar conflictminimalisatie. Doordat een uiteindelijke prioriteitenstelling niet gemaakt wordt, leidt de conflictminimalisatie tot toevoegingen aan het curriculum en zo tot urenvermeerdering

Bekijken we het (strategisch) beleidsproces van de twee fasen nader, dan kan men de pioniersfase in de lijn van Lindblom (1968) en Peper (1974) kenschetsen als het synoptische model van beleidsvorming. Onder andere als voorbereiding op het curriculum worden de gevolgen van de te kiezen alternatieven geïnventariseerd. Als laatste stap wordt voor het alternatief gekozen, waarvan de gevolgen het beste overeenstemmen met de gestelde doeleinden. De beleidsvorming in de consolidatiefase valt te karakteriseren als incrementeel (vgl. Lindblom, 1968). Zo wordt er tijdens deze fase bij de beleidsvorming een beperkt aantal alternatieven in beschouwing genomen. De oriëntatie is 'remedial', dat wil zeggen de analyse en de evaluatie van het beleid zijn meer gericht op oplossing van concrete (kleine) problemen en onvolkomenheden dan op de vooraf vastgestelde doeleinden (vgl. Braybrooke en Lindblom, 1963, Verkaik, 1977).

7.7 DE DISCREPANTIES.

Op basis van het voorafgaande kunnen ten aanzien van de onderwijsorganisatie de volgende discrepanties tussen uitvoering en planning gesignaleerd worden.

ONDERWIJSORGANISATIE

PLANNING	UITVOERING
Controle op inhoudelijke planning door professionals gezamenlijk	Zonodig in kleine kring
Eén vakgroep met matrixstructuur	Geén matrixstructuur, informele disciplinaire secties
Selectie personeel: passen in team, didactische kwaliteiten, onderwijsfilosofie onderschrijven	Accent op onderzoekskwaliteiten

Cultuur handhaven via docenten-
trainingen, bezinningsdagen, enz.

Activiteiten vinden incidenteel
plaats

Collectieve verantwoordelijkheid
voor gehele curriculum

Verantwoordelijkheid slechts
voor eigen activiteiten

Informatieoverdracht naar en dis-
cussie met alle docenten met het
oog op samenhang curriculum

Informatieoverdracht over 'eigen'
programmaonderdelen alleen bin-
nen groep van vakgenoten

7.8 DE OVERGANG VAN SIMPELE STRUCTUUR NAAR PROFESSIONELE BUREAUCRATIE

In deze paragraaf wordt in een schema een samenvatting gegeven van de ontwikkeling van de te onderscheiden organisatiekenmerken met betrekking tot de overgang van de simpele structuur naar de professionele bureaucratie.

SIMPELE STRUCTUUR → PROFESSIONELE BUREAUCRATIE.

STRUCTUURKENMERKEN

organisatievorm:
matrixstructuur

ordening naar indeling professio-
nals, 'segmenten' organisatie

taakverdeling:
flexibele taakafbakening

afgebakend en bewaakt territori-
um

specialisatie:
weinig specialisatie

veel horizontale specialisatie

formalisatie:
weinig

veel vanuit bureaucratie universi-
teit

autonomie:
beperking vrijheidsgraden

claimen en verkrijgen vrijheids-
graden

PROCESKENMERKEN

besluitvorming:

gecentraliseerd, participatief, uitgebreide onderhandelingen

gedecentraliseerd, niet participatief, diffuus, weinig onderhandelen

communicatie:

horizontaal, iedereen op de hoogte

horizontaal, niet iedereen op de hoogte

kwaliteitsbewaking:

gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit en het gebruik van de evaluatieresultaten

verantwoordelijkheid voor eigen werk, evaluatiegebruik in eigen kring

managementcontrole:

veel

weinig

taakcontrole:

collectief

beperkte collegiale controle

coördinatiemechanisme:

directe supervisie en groepscoördinatie

standaardisatie van kennis en vaardigheden

sancties:

weinig of géén

weinig of géén

macht:

gecentraliseerd, deskundigheidsmacht

horizontale decentralisatie (sterke distributie van macht over de professionals), sterke deskundigheidsmacht

dominante coalitie:

duidelijk aanwezig

minder waarneembaar

planning:

gezamenlijk

individueel of in groepen

CULTUURKENMERKEN

belangen:

algemeen organisatiebelang

professioneel en eigen belang

loyaliteit:

gericht op organisatie

gericht op eigen taak, collega's

'commitment':

hoog

minder hoog

stijl:

mensgericht

taakgericht

socialisatie:

veel aandacht,
indoctrinatie aangaande onderwijs-
filosofie

weinig of geen aandacht,
weinig of geen indoctrinatie

werkcultuur:

'onderwijscultuur'

'onderzoekscultuur'
(eigen en professionele belangen)

onderlinge verhoudingen:

collegiaal harmoniemodel,
streven naar conflictminimalisatie

idem

idem

STRATEGIEKENMERKEN

strategische beslissingen:

veel, volledige bereidheid tot
strategisch denken (bereidheid tot
communiceren, onderhandelen,
flexibiliteit)

weinig, meer op taak en eigen
persoon gericht

beleid:

synoptisch

incrementeel

OMGEVINGSKENMERKEN

complexe, stabiele omgeving	idem
relatief grote autonomie van de organisatie	sterke beïnvloeding door omgeving

8 Slotbeschouwing

In de voorafgaande drie hoofdstukken (5, 6 en 7) is een beschrijving en een analyse gegeven van achtereenvolgens het proces van curriculumontwikkeling, de markt en het proces van organisatieontwikkeling. Elk van deze hoofdstukken is afgesloten met een vaststelling van de eventuele discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en de daadwerkelijke uitvoering. De waargenomen discrepanties (zie paragraaf 5.11 en 7.7) betreffen het curriculum en de onderwijsorganisatie. Van belang is dat er in de onderzoeksresultaten echter géén discrepanties zijn waar te nemen met betrekking tot de vooraf gestelde doelen van de opleiding oftewel het eindprodukt. Volgens de beperkte gegevens (zie hoofdstuk 6), die voorhanden zijn, blijkt dat de afgestudeerden zijn terecht gekomen in posities, die de studieleiding voor de start van de opleiding voor ogen had (het arbeidsmarktconcept). Bovendien blijkt uit dezelfde beperkte gegevens dat de geplande eindtermen in redelijke mate gerealiseerd zijn. Terzijde kan opgemerkt worden dat de lange en zorgvuldige planning van het curriculum hier een bijdrage aan geleverd kan hebben.

Nemen we de items uit de gepresenteerde discrepantielijsten (zie paragraaf 5.11 en 7.7) in ogenschouw, dan blijkt dat de voorbereidingscommissie op basis van een filosofie weloverwogen en bewust vooraf keuzes gemaakt heeft, maar dat de uitvoering van het onderwijsprogramma slechts ten dele plaatsgevonden heeft conform deze weloverwogen beleidskeuzes. In dit opzicht is het interessant om waar te nemen, dat over de meeste van de ontstane discrepanties géén expliciete besluitvorming heeft plaatsgevonden.

De gesignaleerde discrepanties doen zich voor in de uitvoering van het curriculum en de onderwijsorganisatie. De planning van het curriculum en de onderwijsorganisatie is gebaseerd op innovatieve uitgangspunten (zie onder andere hoofdstuk 4) en op de rails gezet om nieuwe, niet-traditionele wegen in te slaan.

Hierbij dient voorop gesteld te worden, dat achteraf gezien een aantal ideeën en uitgangspunten idealistisch van aard is geweest, zoals bijvoorbeeld deels formatieve toetsing, géén toetsgerichte attitude en een hoog rendement (zie verder 8.3). Op basis van de gepresenteerde discrepantielijsten kan geconstateerd worden dat men bij de uitvoering in de loop van de tijd ten dele is teruggevallen in traditionele universitaire onderwijskundige en organisatiekundige patronen (zie verder 8.2).

Vergelijken we hiermee de McMaster University Medical School, als een duidelijke illustratie van onderwijsvernieuwing, dan blijkt dat daar de innovatieve onderwijskundige concepten, zoals vormgegeven door de grondleggers, na tien jaar opleiding behouden zijn gebleven (Fraenkel, 1978). Fraenkel geeft een aantal redenen voor deze stabiliteit aan, die voor het grootste deel zijn terug te voeren op culturele factoren en factoren van externe bekrachtiging, zoals: sterke motivatie en groot enthousiasme van de staf, de internationale faam van de opleiding, die veel bezoekers aantrekt met grote belangstelling voor de 'McMasters approach' en studenten/afgestudeerden, die er trots op zijn, deel uit te maken of deel uit gemaakt te hebben van zo'n bewonderd onderwijsprogramma.

Binneveld en Vleesenbeek (1976) komen in hun studie voor wat betreft de ontwikkeling van het onderwijsprogramma van de medische faculteit Rotterdam tot de slotsom, dat een aantal onderwijsvernieuwend uitgangspunten niet gerealiseerd is. Zij constateren dat men aan de Rotterdamse faculteit bij de aanvang op sommige punten te ambitieus is geweest.

De vraag is nu aan de orde of de waargenomen discrepanties vanuit de concepten van het in hoofdstuk 2 ontwikkelde perspectief zijn te interpreteren? Allereerst zal interpretatie plaatsvinden vanuit het concept van de professionele bureaucratie. Vervolgens zullen de complementaire concepten, 'theory and program failure' en de slingertheorie aan bod komen.

8.1 HET CONCEPT VAN DE TYPOLOGIE VAN DE PROFESSIONELE BUREAUCRATIE

Dat de uitvoering van het onderwijsprogramma op een andere wijze heeft plaatsgevonden dan oorspronkelijk gepland, kan voor een groot deel teruggevoerd worden op een aantal essentiële kenmerken van de professionele bureaucratie (Mintzberg, 1979, 1988). Voorbeelden van de opgetreden discrepanties zijn in 5.11 en 7.7 uitvoerig besproken.

De discrepanties kunnen begrepen worden uit de beperkingen van de sturingsmechanismen van de professionele bureaucratie. Een bespreking van deze beperkte sturingsmogelijkheden is terug te vinden in het model in hoofdstuk 7, waarbij de te onderscheiden organisatiekenmerken op een rij zijn gezet zowel voor de simpele structuur als voor de professionele bureaucratie. Puntsgewijs zullen hieronder de belangrijkste interpretaties met betrekking tot de discrepanties ten gevolge van beperkte sturingsmechanismen worden weergegeven (zie voor introductie in 2.1.3 en 2.1.4).

8.2.1 INTERPRETATIE AAN DE HAND VAN BEPERKTE STURINGSMOGELIJKHEDEN

Parameters opleiding en socialisatie

De voornaamste kenmerken van de professionele bureaucratie zijn: de tendentie naar conservatisme en het belang van opleiding en socialisatie (zie ook hoofdstuk 2) met als enig coördinatiemechanisme: de externe standaardisatie van kennis en vaardigheden. Men kan stellen dat in de pioniersfase sprake is van een simpele structuur, terwijl in de consolidatiefase de professionele bureaucratie het meest voorkomende organisatietype vormt. Deze professionele bureaucratie ontstaat doordat de interne socialisatie en de dominante coalitie klaarblijkelijk niet meer in voldoende mate functioneren. Toegespitst op de universitaire organisaties: docenten en onderzoekers zijn immers op een bepaalde manier opgeleid en als nieuwe docenten starten, zullen ze geneigd zijn te handelen volgens hun eigen normen en waarden (zie ook hoofdstuk 5 en 7). Aan socialisatie of cultuuroverdracht is, zo kan men achteraf stellen, bij de B.M.G. te weinig aandacht geschonken (zie hoofdstuk 7).¹

Beperkte sturing van innovaties

De vraag rijst of de studierichting B.M.G. zich inzake de innovaties tijdens de implementatiefase in voldoende mate afgevraagd heeft of (van Wieringen, 1986):²

- 1 de doelen van de vernieuwing niet al te zeer afwijken van de persoonlijke en professionele waarden van de betrokken docenten,
- 2 de kennis en vaardigheden van de docenten in overeenstemming zijn met de nieuwe doelstellingen,
- 3 de informatie over de vernieuwing wel duidelijk en overtuigend is voor de betrokkenen.

De aspecten 1 en 3 hangen nauw samen met socialisatie, terwijl aspect 2 aangeeft dat onderwijsvernieuwingen alleen dan kansrijk zijn als er een systematische training plaatsvindt.

¹ Morgan (1986) analyseert organisaties in de vorm van metaforen, één daarvan is om organisaties te beschouwen als culturen. Volgens deze metafoor is socialisatie van enorm belang, in het bijzonder dient de manager zorg te dragen voor een 'corporate culture'.

² Gross, Giacuinta, Bernstein (1971) komen overeenkomstig in een uitgebreid onderzoek over de implementatie van een onderwijsinnovatie tot de conclusie, dat het succesvol zijn van een innovatie bepaald wordt door omstandigheden als: voldoende duidelijkheid bij de docenten over de innovatie en voldoende potentieel aan kennis en vaardigheden om de gewijzigde docentenrol inhoud te geven.

Mintzberg (1988) brengt naar voren dat de problemen van innovaties in een professionele organisatie zijn af te leiden uit het zogeheten convergente redeneren, het deductief redeneren van de professional, die de specifieke situatie in termen van een algemeen concept vertaalt. Innovatief probleemoplossen vereist echter inductief redeneren, dat is nieuwe algemene concepten ontwikkelen uit bijzondere ervaringen. Deze wijze van denken is divergent, het breekt met oude routines en standaards. Het is volgens Mintzberg (1988) niet verrassend, dat een professionele organisatie of bureaucratie tendeert naar conservatisme. Er wordt geaarzeld gevestigde werkwijzen en gewoonten te veranderen.

In het verlengde hiervan zou men ook de stelling kunnen poneren, dat het proces van 'pigeon-holing' (zie hoofdstuk 2) innovatie bemoeilijkt, omdat innovatie per definitie om grensoverschrijdend gedrag vraagt.

Autonomie

In de bestudeerde organisatie zijn verschillende types van professionals³ werkzaam, die ieder hun eigen opvattingen hebben over het volbrengen van hun 'missie'. Zo ontstaan er verschillende ideeën over de te varen koers van de organisatie en de definiëring van de problemen (vgl. Bucher, Stelling, 1969). Daarnaast wordt de eigen rol zodanig ingevuld dat men een omvangrijke handelingsvrijheid verkrijgt ten aanzien van de eigen werkzaamheden, zij het dat met enige relevante personen enige onderhandeling plaatsvindt over deze invulling.

Men kan veronderstellen, dat de veelal op eigen belang gerichte professionals het slagvaardig reageren van de organisatie belemmeren. Daarmee wordt een rem gezet op de dynamiek van een organisatie.

Sterke distributie van macht

De macht in de organisatie raakt bij de ontwikkeling van de professionele bureaucratie sterk verdeeld en de beslissingsbevoegdheden van de organisatie worden daarbij gedecentraliseerd. In tegenstelling tot de pioniersfase is er géén dominante coalitie meer aanwezig, die er voor zorg draagt dat socialisatie plaatsvindt om daarmee de continuïteit van haar visie te verzekeren.

³ De studierichting B.M.G. kent een omvangrijke heterogeniteit aan professionals, variërend van artsen, epidemiologen en sociologen tot juristen, economen, methodologen en organisatiekundigen.

Hage (1980) doet de belangrijke uitspraak dat voor het succesvol zijn van een innovatie er een dominante coalitie aanwezig dient te zijn en betrokkenheid ('commitment') van een ieder. De dominante coalitie bij de B.M.G. is in de loop van de tijd afgebrokkeld door personeelsverloop, functiewisselingen en groei van de organisatie. Hierdoor, maar ook door het verdwijnen van de participatieve besluitvorming (zie hoofdstuk 7) wordt de betrokkenheid van de professional bij de organisatie minder. Zo kan men de verschuiving constateren, dat men zich sterker richt op het professioneel en eigen belang en niet op het organisatiebelang.

Het dominante coördinatiemechanisme van kennis en vaardigheden

In een professionele bureaucratie is het dominante coördinatiemechanisme externe standaardisatie van kennis en vaardigheden en is het mechanisme van directe supervisie en groepscoördinatie (zie hoofdstuk 2) van de oorspronkelijke simpele structuur nauwelijks meer aanwezig. Dit geeft beperkte mogelijkheden met betrekking tot de sturing van de organisatie.

Beperkte controlemechanismen

Zoals eerder betoogd in hoofdstuk 7 is in een professionele bureaucratie het controlemechanisme van collegiale controle werkzaam. De mechanismen ten aanzien van taak- en managementcontrole zijn onderontwikkeld.

De strategie van defensieve vermijding en non-interventie

Vanuit het collegiale harmoniemodel vertoont men conflictvermijdend gedrag (zie hoofdstuk 7). Conflicten worden geminimaliseerd, doordat de impliciete afspraak geldt: 'Als jij niet aan mijn speeltuin komt, kom ik niet aan de jouwe.'. Binnen dit collegiale harmoniemodel is er het streven naar conflictminimalisatie, waardoor defensieve vermijding en non-interventie op de voorgrond treden. Door het respecteren van elkaars autonomie is het karakteristiek, dat er na de beginjaren weinig onderhandelingen over curriculumwijzigingen plaatsvinden. De curriculumwijzigingen, die plaatsvinden, betreffen toevoegingen aan het curriculum.

Factoren met betrekking tot de overgangsfase

Men kan de volgende factoren traceren, die de overgang van simpele structuur naar professionele bureaucratie hebben bewerkstelligd:

- groei van de organisatie,

- complexere taken, men krijgt het drukker (er komen andere taken bij, men dient prioriteiten te stellen in het bijzonder als het gaat om het vervullen van onderzoekstaken),
- dominante coalitie raakt aangetast (personeelsverloop, functiewisselingen),
- personeelsverloop,
- toenemende heterogeniteit van de professionals.

Deze bovenstaande factoren zijn te omschrijven als niet beheersbare variabelen en hebben het langzame proces bepaald van de overgang van het organisatietype simpele structuur naar dat van professionele bureaucratie. De factor groei, zowel betreft het aantal studenten als het aantal docenten, is daarbij van essentieel belang geweest.

8.2 HET CONCEPT VAN DE THEORY FAILURE EN PROGRAM FAILURE

Er zijn discrepanties te percipiëren, die zijn terug te voeren op 'theory failure'. De verwachte oorzaak-gevolg relatie is afwezig: men maakt een planning en gaat over tot uitvoering, maar de werkelijkheid zit anders in elkaar dan men van te voren had gedacht. Men kan spreken van 'wishful thinking', vaak op grond van onvoldoende getoetste wetenschappelijke theorieën. Er kan geconstateerd worden, dat de effecten die door de uitvoering worden veroorzaakt niet in de richting gaan van de oorspronkelijke doelen en planning, maar in een andere richting omdat de veronderstelde oorzakelijke relatie niet juist is. Voorbeelden van dit type discrepanties met betrekking tot de planning zijn: deels formatieve evaluatie, géén toetsgerichte attitude, een hoog studierendement en hoog rendement van de taakgerichte onderwijsgroepen.

Een voorbeeld nader belicht: het beleidsdoel van een hoog studierendement veronderstelt een hoog rendement van de onderwijsgroepen. Uit de case-studie blijkt dat de uitgangspunten en de uitvoering hier niet met elkaar overeenkomen. Dit roept de algemene vraag op naar de geldigheid van veronderstellingen bij het vaststellen van beleidsuitgangspunten.

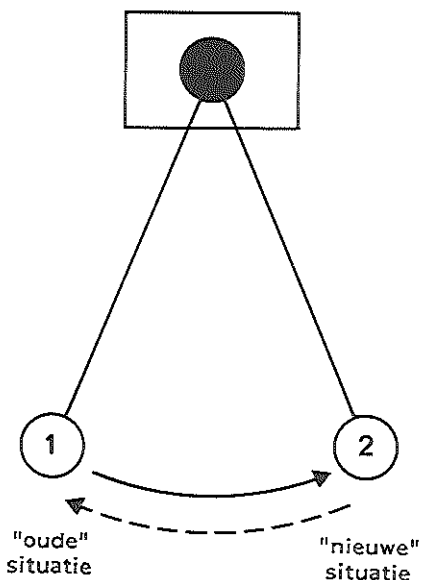
Daarnaast kan een aantal discrepanties nader bekeken worden tegen de achtergrond van 'program failure'. Bepaalde zaken kunnen niet uitgevoerd worden volgens planning door praktische belemmeringen, zoals bijvoorbeeld door tijdsdruk, logistieke problemen en beperkte personele middelen. Voorbeelden hiervan zijn: gezamenlijke bespreking van de evaluatiegegevens, toetsvragen vooraf voorleggen aan andere docenten, verplichte nabespreking van de toetsen voor alle studenten en schriftelijke feed-back over de toetsen aan alle studenten. Met name valt op, als we de discrepanties nader onder de loep nemen, dat de factor doelmatigheid in de loop van de tijd een steeds belangrijker rol is gaan spelen. Achteraf kan men stellen,

dat men de rol van de praktische factoren bij het vaststellen en ontwikkelen van de innovatieve uitgangspunten heeft onderschat.

8.3 HET CONCEPT VAN DE SLINGERTHEORIE

De voorbereidingscommissie heeft gekozen voor innovatieve concepten en heeft daarmee afstand trachten te nemen van de traditionele universitaire situatie. In onderstaand schema is dat aangeduid met de slinger, die gaat van respectievelijk situatie 1 naar situatie 2:

Figuur 8.1 Het concept van de slingertheorie



Men gaat volgens bepaalde patronen of innovatieve uitgangspunten te werk. Daarbij doet men praktische ervaringen op: het eerder geplande patroon bevalt niet meer. Daarbij heeft men de uitgangspunten en de voordelen van de innovaties uit het oog verloren (men is er aan gewend, het wordt routine). Men staat dan voor de keuze optimaliseren of terug naar het oorspronkelijke alternatief. Door gebrekkige socialisatie en toenemende professionele autonomie (zie 8.1.) valt men voor het grootste deel terug in de oorspronkelijke traditionele universitaire onderwijskundige en organisatiekundige patronen. In termen van het bovenstaande schema: men vervalt in de 'oude' situatie 1. De verklaring hiervoor is, dat men terugvalt op opvattingen en redeneringen, die gebaseerd zijn op eigen, vaak beperkte, ervaring, op beperkte onderwijskundige kennis en op eigen belangen. In het bijzonder, omdat niet iedereen er van op de hoogte is wanneer en waarom voor een

beleidsonderdeel of uitvoeringsaspect gekozen is (dit kan men ook omschrijven als het geheugen van de organisatie). Het bovenstaande wordt veroorzaakt door onvoldoende socialisatie en de onvoldoende ontwikkelde geheugenfunctie van de organisatie en de organisatieleden. De trek van de slinger naar situatie 1 wordt naast deze twee factoren ook bepaald door de hierna vermelde 'theory failure' en 'program failure'. Het gevolg van deze slingerbeweging is, dat men de eigen ideeën gaat uitvoeren, hetgeen tot traditionele valkuilen kan leiden.

8.4 Tot slot

Door middel van deze case-studie is het gehele traject van organisatie- en curriculumontwikkeling van een universitaire organisatie van het begin tot het 'eindprodukt' beschreven en geanalyseerd. Aandacht is gegeven aan zowel curriculumontwikkeling als het 'eindprodukt' (de arbeidsmarkt) en organisatieontwikkeling. Iedere beschrijving en analyse is afgesloten met een aantal discrepanties tussen de planning en de uitvoering. De beschrijving en de analyse van de curriculumontwikkeling toont een aantal discrepanties ten aanzien van de planning en de uitvoering. De innovatieve onderwijskundige uitgangspunten zijn niet in die mate geëffectueerd, zoals men dat van te voren verondersteld had.

Bij de beschrijving en analyse van de markt valt onder andere op, dat de studenten en de eerste cohorten afgestudeerden redelijk tot zéér tevreden zijn over de opleiding en op een enkele uitzondering na een functie hebben verkregen. Daarnaast blijkt dat de afgestudeerden zijn terecht gekomen in posities, die de opleiding voor de start van de opleiding voor ogen had.

De analyse van de organisatieontwikkeling is uitgemond in een model dat per onderscheiden organisatiekenmerk de overgang aangeeft van de simpele structuur naar de professionele bureaucratie. Daarbij is het opgevallen dat de ontwikkelingen, die de organisatie heeft doorlopen de bevindingen uit de organisatiekundige literatuur bevestigen. Dit betekent, dat de nieuw opgezette organisatie qua organisatieontwikkeling een normale en dus voorspelbare levenscyclus heeft doorlopen en nog mogelijk doorlopen zal. De geconstateerde discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en de feitelijke uitvoering zijn geïnterpreteerd vanuit een perspectief bestaande uit drie kernconcepten. Hierbij ligt het accent op de overgang van het organisatietype simpele structuur naar professionele bureaucratie. Deze overgang komt op gang door de groei van de organisatie, door complexere taken, door een aangetaste dominante coalitie, door personeelsverloop en door toenemende heterogeniteit van de professionals. Daarnaast speelt de factor doelmatigheid een steeds belangrijker rol. Door de overgang naar de professionele bureaucratie verandert het coördinatiemechanisme: meer

accent op de standaardisatie van kennis en vaardigheden, minder op centrale besluitvorming. De training en de interne socialisatie, die in innovatieve omstandigheden van groot belang zijn, worden minder intensief. Gelijktijdig (mede door de groei van de organisatie of instroom van nieuwe docenten) neemt de autonomie van de professionals en de controle over de eigen werkzaamheden toe. Door de meer op eigen belang gerichte professionals wordt een rem gezet op de dynamiek van de organisatie. De macht en de besluitvorming worden gedecentraliseerd en defensieve vermindering en non-interventie treden op de voorgrond. En er geen sprake meer van een dominante coalitie. Daarmee zijn de sturingsmogelijkheden van innovaties beperkt.

Onder deze omstandigheden hopen de ervaringen met innovatieve concepten zich op. Deze innovatieve concepten vallen tegen door 'theory failure' (verkeerde ideeën) of 'program failure' (praktische belemmeringen). Twee reacties zijn daarbij mogelijk: optimaliseren of terug naar de oude situatie. Volgens de slingertheorie in een organisatie en de bovenstaande beperkingen van de sturingsmogelijkheden van de professionele bureaucratie ontstaat druk om geheel of gedeeltelijk te kiezen voor de oude situatie. Deze druk wordt versterkt door de externe socialisatie en de onvoldoende interne socialisatie. Het resultaat is dat steeds meer traditionele elementen ingevoegd worden in plaats van innovatieve concepten. Oude of bekende problemen van de universitaire organisatie worden daarmee zichtbaar. De druk wordt bovendien versterkt door het feit dat onderwijs als minder belangrijk ervaren wordt naarmate het onderzoek hoger gewaardeerd wordt.

Deze case-studie heeft geleid tot een verdieping van de typologie van de professionele organisatie (zie onder andere het model in paragraaf 7.8). Bovendien kan een duidelijke samenhang geconstateerd worden tussen het proces van curriculum- en organisatieontwikkeling.

In deze case-studie hebben we via de discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en de feitelijke uitvoering getracht inzicht te krijgen in de sturingsmogelijkheden van een professionele organisatie. Onze conclusie is, dat innovaties in een professionele organisatie moeilijk zijn te realiseren of te handhaven. De kansen tot slagen in deze worden naar onze mening sterk vergroot als zeer veel aandacht wordt geschonken aan training en interne socialisatie en aan het in stand houden van een dominante coalitie. Bovendien dient men oog te hebben voor de externe standaardisatie van kennis en vaardigheden. Een toepasselijk citaat van Mintzberg over de beperkingen van veranderingen in een professionele organisatie raakt de kern wanneer hij spreekt over 'the slow process of changing the professionals-changing who can enter the profession, what they learn in its professional schools (ideals as well as skills and knowledge), and thereafter how willing they are to upgrade their skills' (Mintzberg, 1979, blz. 379).

Literatuur

- Adizes, I., *Mismanagement signalen en oplossingen*, Samson, Alphen a/d Rijn, 1981.
- Al, C.J., *Het Ziekenhuis, een plan voor verandering*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981.
- Anthony, R.N., Young, D.W., *Management Control in nonprofit organizations*, R.D. Irwin Inc., Homewood Illinois, 1984.
- Anzai, Y., Simon, H.A., The theory of learning by doing, *Psychological Review*, 86, 2, 124-140, 1979.
- Axelsson, R., Rosenberg, L., Decision making and organisational turbulence, *Acta Sociologica*, 22, 1, 1979.
- Betcher, T., Maclure, S., *The politics of curriculum change*, London, Hutchinson & Co, 1978.
- Baldrige, J.V., *Environmental pressure, professional autonomy and coping strategies in academic organizations*, Stanford Center for research and development in teaching, Stanford University, Report, 1971.
- Baldrige, J.V., *Institutional size and professional autonomy: the death of the small college myth?*, Stanford University, Stanford Center for Research and Development in Teaching, 1973.
- Baldrige, J.V., Curtis, V.C., Ecker, G., Riley, G.L., Diversity in higher education, professional autonomy, *Journal of Higher Education*, 48, 4, 367-388, 1977.
- Baldrige, J.V., e.a., *Policy making and effective leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978.
- Barrows, H.S., Tamblyn, R.M., *Problembased learning*, New York, Springer, 1980.
- Beyerman, J.M., Schools of Public Health, I, Amerikaanse voorbeelden, *Tijdschrift Sociale Geneeskunde*, 47, 359-383, 1969.
- Binneveld, J.M.W., Vleesenbeek, H.H., *Medische fakulteit Rotterdam, een analyse van een experiment*, Stenfert Kroese, Leiden, 1976.
- Bloom, B.S., Hastings, J.Th., Madaus, G.F., *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, McGraw-Hill, New York, 1971.
- Broeders, C.J., Medische technologie, ethiek en beleid, *Medisch Contact*, 44, 2, 45-49, 1989.
- Bloom, B.S., et al., *Taxonomy of Educational Objectives*, New York, 1956.
- Braybrooke, D., Lindblom, Ch.E., *A strategy of decision*, New York, 1963.
- Bruner, J.S., The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32, 1961.
- Bucher, R., Stelling, J., Characteristics of professional organizations, *Journal of Health and Social Behaviour*, 10, 3-15, 1969.

- Buis, P., *Studiemislukking en studievertraging*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1979.
- Burns, T., Stalker, G.M., *The management of innovation*, London, Tavistock, 1961.
- Charns, M.P., Schaefer, M.J., *Health Care Organizations, a model for management*, Prentice-Hall, 1983.
- Cohen, M.D., March, J.G., *Leadership and ambiguity: The American College President*, New York, McGraw-Hill, 1974.
- Cohen, P.A., Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction: a meta-analysis of findings, *Research in Higher Education*, 13, 321- 341, 1980.
- Cohen, M.D., March, J.G., Olsen, J.P., A Garbage Can Model of Organizational Choice, *Administrative Science Quarterly*, 17, 1, 1-25, 1972.
- Coles, C.R., Differences between conventional and problem-based curricula in their students' approaches to studying, *Medical Education*, 19, 308-309, 1985.
- Coles, C.R., The actual effects of examinations on medical student learning, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12, 3, 209-219, 1987.
- Commissie voor de Bestuurshervorming, *Gewuht en gewogen*, 7 maart Tweede Kamer, Zitting 1978-1979, 15515, nrs. 1-2, 1979.
- Cousins, J.B., Leithwood, K.A., Current empirical research on evaluation utilization, *Review of Educational Research*, 56, 3, 331- 364, 1986.
- Dijk, van J.J., Het vergroten van de universitaire bestuurskracht, *Universiteit en Hogeschool*, 31, 1, 1-8, 1984-1985.
- Dijk, J.K., Besluitvorming in een georganiseerde anarchie; een model voor organisationele besluitvorming, *Tijdschrift voor Agologie*, 458-474, 1980.
- Doeleman, F., Schools of Public Health, III, Een perspectief voor Nederland?, *Tijdschrift Sociale Geneeskunde*, 47, 371, 1969.
- Doeleman, F., Nederland en het vraagstuk van de "Schools op Public Health", *Tijdschrift voor Ziekenverpleging*, 23, 453-460, 1970.
- Doorn van, J.A.A., Lammers, C.J., *Moderne sociologie, een systematische inleiding*, Het Spectrum, Utrecht, 1976.
- Duncan, R.B., Characteristics of Organizational Environments en Perceived Environmental Uncertainty, *Administrative Science Quarterly*, 313-327, 1972.
- Edelman Bos, J.B.M., *Strategisch management in de gezondheidszorg: Mission impossible?*, Oratie, Erasmus Universiteit, 1987.
- Entwistle, N.J., *Styles of learning and Teaching*, John Wiley and Sons Ltd., New York, 1981.
- Filey, A.C., House, R.J., *Managerial Process and Organizational Behaviour*, Scott, Foresman, 1976.
- Fraenkel, G.J., McMaster revisited, *British Medical Journal*, 2, 1072-1076, 1978.
- Fraser, C.E., *The case method of instruction*, New York, McGraw-Hill, 1931.
- Freidson, E., *De medische professie*, De Tijdstroom, Lochem, 1981.

- Frissen, P., van Hoewijk, P.M.Th., De universitaire organisatie: omgeving en beleid, In: *De universiteit: een adequate onderwijsorganisatie?*, Frissen, P., e.a. (red.), Het Spektrum, Utrecht, 1986.
- Fullan, M., Miles, M.B., Taylor, G., Organizational Development in Schools: The State of the Art, *Review of Educational Research*, 50, 1, 121-183, 1980.
- Goodlad, J.I., Richter, M.N., Decisions and levels of decision-making: processes and datasources. In: Bellack, A.A., Kliebard, H.M., *Curriculum and evaluation*, Berkeley, McCutchan, 1977.
- Gijselaers, W.H., *Kwaliteit van het onderwijs gemeten*, Dissertatie, Gulpen, 1988.
- Glassman, R.B., Persistence and loose coupling in living systems, *Behavioral Science*, 18, 83-98, 1973.
- Greiner, L.E., Evolution and revolution as organizations grow, *Harvard Business Review*, juli/aug, 37-47, 1972.
- Grochla, I., Thom, N., *Fallmethode und Gruppenarbeit in der betriebswirtschaftlichen Hochschulausbildung*, Hamburg, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, 1975.
- Groot, A.D. de, *Selectie voor en in het hoger onderwijs*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1972.
- Groot, T.L.C.M., *Management van universiteiten*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1988.
- Gross, N., Giacquinta J.B., Bernstein M., *Implementing organizational innovations, a sociological analysis of planned educational change*, Harper en Row, New York, 1972.
- Grunwald-Schindl, C.A., Kraan-Jetten, A., Evaluatie van en voor overheidsbeleid, *Beleid en Maatschappij*, 128-136, 1985.
- Hage, J., *Theories of organizations*, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1980.
- Hall, R.H., Professionalization and bureaucratization, *American Sociological Review*, 33, 92-104, 1968.
- Hall, R.H., *Organizations: Structure and Process*, Prentice-Hall, 1986.
- Harris, J.W., Horrigan, D.L., Ginther, J.R., Ham, T.H., Pilot study in teaching hematology with emphasis on self- education by the students, *Journal of Medical Education*, 37, 160-165, 1962.
- Heijink, J.Z., e.a., *Taken en functies van leden van het wetenschappelijk corps*, Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen, 1978.
- Heilbron, J., Schram T., Werkloze academici, *Intermediair*, 21, 1-21, 1985.
- Hoesel, van P., *Programmering van beleidsonderzoek*, VUGA, Den Haag, 1985.
- Hoewijk van, R., De betekenis van de organisatiecultuur: een literatuuroverzicht, *M & O*, 42, 1, 4-46, 1988.
- Hofstee, W.K.B., Hoe reëel is de norm van 1700 uur?, *Onderzoek van Onderwijs*, 5, 1, 1976.
- House, E.R., *Evaluating with validity*, Beverly Hills, Sage publ., 1980.

- House, E.R., *Alternative evaluation strategies in higher education*, Illinois, 1980.
- Hout, J.F.M.J., De praktijk van onderwijsevaluatie geëvalueerd, *Universiteit en Hogeschool*, 34, 2, 62- 73, 1987.
- Howard, G.S., Conway, C.G., Maxwell, S.E., Construct validity of measures of college teaching effectiveness, *Journal of Educational Psychology*, 77, 187- 196, 1985.
- Interdepartementale projectgroep "Relatie onderwijs- arbeidsmarktbeleid", *Verkenning van de relatie tussen onderwijsbeleid en arbeidsmarktbeleid*, Den Haag, Ministerie van Sociale Zaken, 1979.
- Jeu, de J., Onderwijsverbeteringen op basis van studentenoordelen?, *Universiteit en Hogeschool*, 31, 4, 168- 181, 1985.
- Kaluzny, A.D., Veney J.E., Design strategies, In: *Health Service Organizations; a guide to research and assessment*, McCutchan Public. Comp., Berkeley, 1980.
- Kampfraath, A.A., Matrixorganisatie, *De Ingenieur*, 10, 17-19, 1980.
- Kapteyn, B., *Organisatietheorie voor non-profit*, van Loghum Slaterus, Deventer, 1986.
- Keuning, D., Eppink, D.J., *Management en organisatie*, Stenfert Kroese, Leiden, 1985.
- Kickert, W.J.M., Een drieluik over organisaties: proces, structuur en macht; het werk van Henry Mintzberg, In: Korsten A., Toonen Th. (red.), *Bestuurskunde: hoofdfiguren en kernthema's*, Stenfert Kroese, Leiden, 1988.
- Kimberly, J.R., Miles, R.A., *The organizational life cycle*, Jossey-Bass, San Francisco, 1980.
- Klauw, v.d. C., Geven en nemen, het facultaire onderwijsbeleid, *Onderzoek van Onderwijs*, 10, 2, 3-7, 1981.
- Koopmans, L., *Beheersing van de overheidsuitgaven*, Rede, E.U.R., Kluwer, Deventer, 1973.
- Koot W., De segmentenorganisatie: typering en implicaties van botsingen met de bureaucratie, *M & O*, 37, 5, 333-345, 1983.
- Kouwe van der, J.W., *Nota over het vraagstuk van de "School of Public Health" en de ontwikkelingen daarvan in Nederland*, intern rapport N.V.A.-G., 1983.
- Kramer, C., Schreurs, M.L., *Beroepsperspectief van gezondheidswetenschappers*, rapport Rijksuniversiteit Limburg, 1988.
- Kreveld van, D., Recente ervaringen met universitair onderwijs in groepsverband. In: J.A. van Kemenade (red.) *Bijdrage uit onderwijswetenschappen*, Alphen a/d Rijn, Samson, 1973.
- Krijnen, G., *Ontwikkeling van de functie vervulling van psychologen*, deel 1, Nijmegen, 1975.
- Krogt, Th.P.W.M. van der, *Professionalisering en collectieve macht*, Den Haag, 1981.

- Krogt, Th.W.P.M. van der, Verhaaren F.J.L.M., Beleidsvorming in professionele instellingen. Ritueel of bezinning?, *M & O*, 40, 439-453, sept/okt 1986.
- Krogt, Th. W.P.M.van der, Vroom C.W., *Organisatie is beweging*, Lemma, Culemborg, 1988.
- Kunst, P., Mintzberg over managers, structuren en strategieën, *Intermediair*, 6, 133-135, 1987.
- Lammers, C.J., Democratisering van bedrijf en universiteit, In: Braam, A. van, *Actuele sociologie*, Assen, 1970,a).
- Lammers, C.J., *Studenten, politiek en universitaire democratie*, Universitaire Pers Rotterdam, 1970, b).
- Lammers, C.J., *Organisaties vergelijkenderwijs*, Het Spectrum, Utrecht, 1983.
- Lans van der, J., De onbestuurbaarheid van professionele bureaucratieën, *Tijdschrift voor de Sociale Sektor*, 2, 7-10, 1987.
- Leavitt, H.J., *Managerial Psychology*, Chicago, University of Chicago Press, 1972.
- Leeuw de, A.C.J., *De Wet van de Bestuurlijke Druk*, van Gorcum, Assen, 1984.
- Leeuw de, A.C.J., Begrippen en methoden. In: *Strategische beleidsvorming in de gezondheidszorg*, W.B. de Greve (red.), Stafleu, 1983.
- Levinton, L.C., Hughes, E.F.X., Research on the utilization of evaluations, *Evaluation Review*, 5, 525-548, 1981.
- Lievegoed, B.C.J., *Organisaties in ontwikkeling*, zicht op de toekomst, Lemniscaat Rotterdam, 1972.
- Lindblom, Ch.E., *The policy-making process*, Englewood Cliffs, 1968.
- Litwak, E., Models of bureaucracy which permit conflict, *American Journal of Sociology*, 177-184, 1961.
- March J.G., Olsen J.P., *Ambiguity and choice in organizations*, Bergen, Noorwegen, Universitetsforlaget, 1979.
- Marsh, H.W., Hocevar, D., The factorial invariance of student evaluations of college teaching, *American Educational Research Journal*, 21, 341- 366, 1984.
- Marton, F., Hounsel, D.J., Entwistle, N.J., *The experience of learning*, Scottish Academic Press, Edinburgh, 1984.
- Marton, F., Säljö, R., On qualitative differences in learning. 11 - Outcomes as a function of the learners conception of the task, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115, 1976.
- Marx, E.C.H., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*, Wolters, Groningen, 1975.
- Marx, E.C.H., *De universiteit als organisatie in verandering*, een aanzet tot prognose, inaugurale rede, Leiden, 1978.
- Maso, I., *Kwalitatief onderzoek*, Boom, Meppel, 1987.
- Mastenbroek, W.F., *Conflicthantering en organisatieontwikkeling*, Samson, Alphen a/d Rijn, 1982.

- Mayer, R.E., Greeno J.G., Structural differences between learning outcomes produced by different instructional methods, *Journal of Educational Psychology*, 63, 2, 165- 173, 1972.
- Medisch onderwijs in Nederland, faculteitsblad "Verband" van de faculteit der geneeskunde, Universiteit van Amsterdam, 12, 7, 2-35, 1988.
- Mertens, A., Een Nationale School voor Maatschappelijke Gezondheidszorg, *Tijdschrift Sociale Geneeskunde*, 98, 673-676, 1970.
- Mintzberg, H., *The Structuring of Organizations*, Prentice-Hall, 1979.
- Mintzberg, H., *Power in and around organizations*, Prentice-Hall, 1983.
- Mintzberg, H., The professional bureaucracy. In: *The strategy process*, Quinn J.B., Mintzberg H., James R.M., Prentice-Hall, 1988.
- Moen, J., W.U.B. stagneert aan de basis, *Chemisch Weekblad*, 73, 39, 1977.
- Moen, J. (red.), *Enkele beschouwingen over studieuitval en studievertraging*, rapport E.U.R., 1979.
- Moen, J., de Roo, A.A., Een School voor Algemene Gezondheidszorg, *Medisch Contact*, 50, 1595-1579, 1979.
- Moen, J., Weggeman, M., De bestuurlijke inrichting van het onderwijs en onderzoek aan de Rijksuniversiteit Limburg, *Universiteit en Hogeschool*, 27, 4, 269-285, 1981.
- Moen, J., *Voortgangsrapport Studierichting Algemene Gezondheidszorg, 1981-1983*, E.U.R., Rotterdam, 1983.
- Moen, J., A new educational programme in the Netherlands: Health Care Administration Education, *Journal of Health Administration Education*, 2, 327-338, 1984.
- Moen, J., *Voortgangsrapport Studierichting Algemene Gezondheidszorg, 1983-1984*, E.U.R., Rotterdam, 1984.
- Moen, J., *Derde voortgangsrapport Studierichting Algemene Gezondheidszorg, 1984-1985*, E.U.R., Rotterdam, 1985.
- Moen, J., Nuevo programa educativa en los Paises Bajos: La administracion de los sistemas de salud, *La revista de educacion en administration de salud*, 5, 4, 701-713, 1987.
- Moen, J., de Roo A.A., Rotterdamse opleiding beleid en management gezondheidszorg funktioneert succesrijk, *Het Ziekenhuis*, 21, 965- 966, 1988.
- Mok, A.L., *Beroepen in actie*, Meppel, 1973.
- Moor, R.A. de, *De universiteit, een professionele organisatie*, diesrede, Tilburg, 1967.
- Morgan, G., *Images of organization*, Sage Publications, Inc., 1986.
- Morrissey, E., Gillespie, D.F., Technology and the conflict of professionals in bureaucratic organizations, *The Sociological Quarterly* 16, 319-332, 1975.
- Mott, B.J.F., The future of Schools of Public Health, *American Journal for Public Health*, 46, 6, 543-546, 1974.
- Muijden van, J.N., van Eijl, P.J., *Blokonderwijs*, mededeling 26, Onderzoek en ontwikkelingen van het onderwijs, Rijksuniversiteit Utrecht, 1979.

- N.I.P.G. - T.N.O., Leiden, *Memorandum voor de minister voor het wetenschapsbeleid en het wetenschappelijk onderwijs en de minister van volksgezondheid en milieuhygiëne met betrekking tot de "School of Public Health"*, 1972.
- Neame, R.L.B., How to construct a problem-based course, *Medical Teacher*, 3, 94-99, 1981.
- Neame, R.L.B., Academic Roles and satisfaction in a problem-based medical curriculum, *Studies in Higher Education*, 7, 2, 141-151, 1982.
- Neufeld, V.R., Barrows, H.S. The "McMaster Philosophy": an approach to medical education, *Journal of Medical Education*, 49, 1040-1050, 1974.
- Newble D.I., Jaeger, K., The effect of assessments and examinations on the learning of medical students, *Medical Education*, 17, 165-171, 1983.
- Newble, D.I., Clarke, R.A., The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem based school, *Medical Education*, 20, 267-273, 1986.
- Nicolas, F., *De arbeidsmarkt voor economen*, kwalitatieve aspecten van hun beroepsuitoefening, Tilburg, 1973.
- Nota H.O.O.P., *Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan*, Staatsuitgeverij, Den Haag, 1987.
- Nota: *Een voorstel voor een universitaire en postdoctorale opleiding Gezondheidszorg*, Eindrapport van de Commissie School voor Algemene Gezondheidszorg, Erasmus Universiteit, sept. 1979.
- Nota: *Een voorstel voor een universitaire opleiding Algemene Gezondheidszorg*, Nota Erasmus Universiteit, april 1980.
- Nutt, P.C., Types of organizational decision processes, *Administrative Science Quarterly*, 29, 414-450, 1984.
- Ommen, M. van, *Tussen professionele autonomie en wederzijdse aanpassing*, dissertatie, Groningen, 1988.
- Pannenberg, Ch.O., Een Nederlandse "School of Public Health", *Medisch Contact*, 31, 1367-1370, 1976.
- Peper, B., Bij stukjes en beetjes, *Beleid en Maatschappij*, 6, 175-185, 1974.
- Perrow, C., *Organizational analysis: a sociological review*, Belmont, California, 1970.
- Peters, T.J., Waterman, R.H. *In search of excellence*, Harper & Row, New York, 1982.
- Pfiffner, J.M., Sherwood, F.P., *Moderne organisatieleer*, Het Spectrum, Utrecht, 1966.
- Rapport van A.N.V.S.G.-commissie "School of Public Health", Sociaal-geneeskundige opleidingen decentraliseren, *Medisch Contact*, 32, 1377-1378, 1977.
- Rapport van de A.N.V.S.G.-commissie. "School of Public Health", *Tijdschrift Sociale Geneeskunde*, 55, 639-644, 1977.
- Rasenberg, A.A., *Regulering van studeergedrag vanuit de studieomgeving*, doctoraalscriptie E.U.R./ R.U.L., 1983.
- Reuling, A., *Dataverzameling en data-analyse*, Nelissen, Baarn, 1987.

- Rice, A.K., *The Modern University, a model organization*, London, Tavistock, 1970.
- Riley, M.W., *Sociological Research, a case approach*, New York, 1963.
- Rip, A., Sociale democratisering van het onderzoeksbeleid, *Beleid en Maatschappij*, 7, 234-240, 1974.
- Roo, A.A. de, *De opleiding tot medisch specialist*, dissertatie, Rotterdam, 1985.
- Roo, A.A. de, Accreditering en kwaliteit van opleidingen, In: Berkel van, J.H.M., e.a., *Kwaliteit van het hoger onderwijs*, verslag, Amsterdam, 1985.
- Roo, A.A. de, Moen, J., *Educational research and integration-directed changes in curriculum framework*, intern rapport vakgroep Onderwijsresearch, Erasmus Universiteit, Rotterdam, 1978.
- Roo, A.A. de, Moen, J., Characteristics of curriculum decision making process in a Dutch medical school, In: Trotsenburg, E.A. van, *Proceedings of the third international congress of E.A.R.D.H.E.*, vol.4, Frankfurt, P.Lang, 1979.
- Roo, A.A. de, Moen, J., *An innovative programme in the Netherlands*, intern paper voor de Baxter Travenol World Trade Award, studierichting beleid en management, gezondheidszorg, Rotterdam, 1987.
- Roo, A.A. de, Moll, J., Moen, J. Rotterdamse ervaringen m.b.t. probleemgestuurd onderwijs, In: *Symposiumbundel onderwijsvernieuwingen, een greep uit ervaringen met probleemgestuurd onderwijs*, Maastricht, 1987.
- Rooy, P.G.M. de, *Hollen of stilstaan, beleidsontwikkeling universitair wetenschappelijk personeel 1959-1973*, Kobra, Amsterdam, 1985.
- Runkel, P.J., Schmuck, R.A., *Findings from the research and development program on strategies on organizational change at CEPM-CASEA*, University of Oregon, 1974.
- Scheerens, J., *Evaluatie-onderzoek en beleid*, Flevodruk, Harlingen, 1983.
- Schein, E.H., *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, Washington, London, 1985.
- Schein, E.H., Organizational Socialization and the Profession of Management, *Industrial Management Review*, 1-16, winter 1968.
- Schmidt, H.G., Bouhuijs, P.A.J., *Onderwijs in taakgerichte groepen*, Het Spectrum, Utrecht, 1980.
- Schmidt, T., Twaalf jaren probleemgestuurd onderwijs: enkele algemene knelpunten en suggesties, In: *Syllabus Symposium Onderwijsvernieuwing*, Maastricht, 1987.
- Schmidt, H.G., Leren met problemen, een inleiding in probleemgestuurd onderwijs. In: Vroon, A.G., et al., *Handboek voor de onderwijspraktijk 1*, Deventer, van Loghum Slaterus, 1979.
- Schmidt, H.G., *Activatie van voorkennis, intrinsieke motivatie en de verwerking van tekst*, dissertatie, Van Walraven BV, Apeldoorn, 1982.
- Schmidt, H.G., Problem-Based learning: rationale and description, *Medical Education*, 17, 11-16, 1983.

- Schmidt, H.G., Dauphinee, W.D., Patel, V.L., Comparing the effects of problem-based and conventional curricula in an international sample, *Journal of Medical Education*, 62, 4, 305-315, 1987.
- Scott, W.R., Reactions to supervision in a heteronomous professional organization, *Administrative Science Quarterly*, 10, 65- 81, 1965.
- Scott, W.R., Managing professional work: three models of control for health organizations, *Health Services Research*, 17, 3, 213-240, 1982.
- Segers, J.G., *Sociologische onderzoeksmethoden*, deel 1, Van Gorcum, Assen, 1983.
- Stoelwinder, J.U., Charns M.P., A task field model of organization design and analysis, *Human Relations*, 34, 9, 743-762, 1981.
- Studierichting Beleid en Management Gezondheidszorg, *Enquêtes, taken en functies van ekonomen werkzaam in het veld van de gezondheidszorg*, Rapport, 1987.
- Stufflebeam, D.L., et al, *Educational Evaluation and Decision Making*, Itaca, F.E. Peacock Publishers Inc, 1971.
- Swanborn, P.G., *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Boom, Meppel, 1984.
- Thompson, J.D., *Organizations in action*, McGraw-Hill, New York, 1967.
- Thompson, D.G., Williams, R.G., Barriers to the Acceptance of Problem-based Learning in Medical Schools, *Studies in Higher Education*, 10, 2, 199-204, 1985.
- Twijnstra, A., Keuning, D., *Organisatie-advieswerk*, Stenfert Kroese, Leiden, 1988.
- Tyler, R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago, 1950.
- Veen, P., *Mensen in organisaties, een inleiding in de organisatiepsychologie*, Van Loghum Slaterus BV, Deventer, 1982.
- Ven, W.P.M.M. v.d., De rol van de ziektenkostenverzekering. In: *Economie van de gezondheidszorg*, Lapré R.M., Rutten F.F.H. (red.), De Tijdstroom, 1988.
- Verhaaren, F.J.L.M., Organisatiemodellen van wijkgezondheidscentra, *M & O*, 37, 77-94, 1983.
- Verhaaren, F.J.L.M., RIAGG's onder druk, naar een nieuw kwaliteitsbesef, *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 42, 1, 19-34, 1987.
- Verkaik, A.P., *Verkenningen omtrent de doelstellingsproblematiek in arbeidsorganisaties*, dissertatie, Den Haag, 1977.
- Versluis, J.A.H., Organisatiestructuur van het AMC: een Anti(Matrix)Climax, *M & O*, 1, 56- 68, 1987.
- Visser, G.R., Omgaan met organisatievraagstukken. In: *Besturen in verandering*, 5.2.2., 1-13, Alphen a/d Rijn, Samson, 1986.
- Vlaskamp, F.J.M., Hövels, B.W.M., *Onderwijs en arbeidsmarkt, aansluitingsonderzoek*, Instituut voor toegepaste sociologie, Nijmegen, 1979.
- Weber, M., *Gezag en bureaucratie*, Standaard Wetenschappelijke uitgeverij, Antwerpen, 1972.

- Weg, van de, F., Schools of Public Health, II, Voorbeelden in Europa, *Tijdschrift Sociale Geneeskunde*, 47, 366, 1969.
- Weggeman, M., Wijnen, G., Kor, R. *Ondernemen binnen de onderneming, het creëren van speelruimte*, Kluwer, 1987.
- Weggeman, M., Moen, J., Een onderzoek naar de studiebelasting van studenten aan de faculteit der Geneeskunde, Rijksuniversiteit Limburg. In: *Probleemgestuurd onderwijs*, Schmidt, H.M.G., Flevodruk Harlingen, 1982.
- Weick, K.E., Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1, 1-19, 1976.
- Weiss, C.H., *Evaluation research*, methods for assessing program effectiveness, Prentice-Hall, 1972.
- Werkgroep artsenaanbod, K.N.M.G., *Medisch Contact*, 31, 1301-1306, 1976.
- Wheeler, D.K., *Curriculum Process*, University of London Press, Ltd, 1967.
- Wieringen, van, A.M., *Management van onderwijsinstellingen*, Wolters-Noordhoff, 1986.
- Wijnen, W.H.F.W., Blokonderwijs, In: W.M. van Woerden e.a., *Onderwijs in de maak*, Het Spectrum, Utrecht, 1973.
- Wijnen, W.H.F.W., Vleuten C.P.M. van der, Toetsing: hordenloop of voortgangskontrolé?, *Universiteit en Hogeschool*, 31, 6, 270-279, 1984-1985.
- Wijnen, W.H.F.W., Voortgangstoetsen en probleemgestuurd leren. In: *Syllabus symposium onderwijsvernieuwing Maastricht*, 1987.
- Willems, J., Wolters, L., *Kiezen van didactische werkvormen*, Het Spectrum, Utrecht, 1980.
- Yin, R.K., The case study crisis: some answers, *Administrative Science Quarterly*, 26, 58-66, 1981.
- Yin, R.K., *Case study research*, Sage Publikations, Inc., 1984.
- Zwaan, A.H. van der, *Ontwerp van organisatie onderzoek*, Van Gorcum, Assen, 1984.
- Zwart, C.J., *Gericht veranderen van organisaties*, Lemniscaat, Rotterdam, 1973.

Bijlagen

- 1 Taakevaluatie
- 2 Blokenquête
- 3 Jaarenquête
- 4 Studieverwachtingen en studiekeuzemotieven
- 5 Enquête studiegedrag
- 6 Beoordeling blokenquête
- 7 Beoordeling jaarenquête
- 8 Advertentieonderzoek afgestudeerden
- 9 Enquête onder afgestudeerden
- 10 Overzicht curriculum studierichting B.M.G. (1987-1988)

1 Taakevaluatie

STANDAARDVRAGENLIJST BEOORDELING TAKEN VAN BLOK

1. Nummer van de onderwijsgroep: 1 2 3 4 5 6

2. Ik heb de volgende leeftijd:

18/19 jaar 20/21/22 jaar 23/24/25 jaar ouder dan 25 jaar

1 2 3 4

=====

TAAK A

	volledig oneens					volledig eens	weet niet
3. Het onderwerp van deze taak was duidelijk.	1	2	3	4	5		6
4. Deze taak gaf aanleiding tot goede discussie.	1	2	3	4	5		6
5. De discussie over deze taak was een stimulans voor mijn studie-activiteiten.	1	2	3	4	5		6
6. De gemaakte werkafspraken waren duidelijk.	1	2	3	4	5		6
7. De werkafspraken waren in de praktijk goed uitvoerbaar.	1	2	3	4	5		6
8. In de reader en de verplichte boeken heb ik voor mijn werkafspraken voldoende studiemateriaal kunnen vinden.	1	2	3	4	5		6
9. De voor deze taak bestudeerde literatuur in de reader en de verplichte boeken kon ik goed begrijpen.	1	2	3	4	5		6
10. Ik heb naast de reader en de verplichte literatuur andere literatuur geraadpleegd.	1	2	3	4	5		6
11. De rapportage heb ik als zinvol ervaren.	1	2	3	4	5		6
12. De rapportage voegde kennis en inzicht toe aan hetgeen ik zelf bestudeerd had.	1	2	3	4	5		6

	volledig oneens				volledig eens	weet niet
13. Van deze taak heb ik veel geleerd.	1	2	3	4	5	6
14. Aan de uitvoering van de werkafspraken heb ik naar schatting besteed (in hele uren).						
0 - 2 uur (0)	2 - 4 uur (1)	4 - 6 uur (2)	6 - 8 uur (3)			
8 - 10 uur (4)	10 - 12 uur (5)	12 - 14 uur (6)	14 - 16 uur (7)			
16 - 18 uur (8)	meer dan 18 uur (9)					

=====

=====

TAAK B

	volledig oneens				volledig eens	weet niet
15. Het onderwerp van deze taak was duidelijk.	1	2	3	4	5	6
16. Deze taak gaf aanleiding tot goede discussie.	1	2	3	4	5	6
17. De discussie over deze taak was een stimulans voor m'n studie-activiteiten.	1	2	3	4	5	6
18. De gemaakte werkafspraken waren duidelijk.	1	2	3	4	5	6
19. De werkafspraken waren in de praktijk goed uitvoerbaar.	1	2	3	4	5	6
20. In de reader en de verplichte boeken heb ik voor mijn werkafspraken voldoende studiemateriaal kunnen vinden.	1	2	3	4	5	6
21. De voor deze taak bestudeerde literatuur in de reader en de verplichte boeken kon ik goed begrijpen.	1	2	3	4	5	6
22. Ik heb naast de reader en de verplichte boeken andere literatuur geraadpleegd.	1	2	3	4	5	6
23. De rapportage heb ik als zinvol ervaren.	1	2	3	4	5	6
24. De rapportage voegde kennis en inzicht toe aan hetgeen ik zelf bestudeerd had.	1	2	3	4	5	6
25. Van deze taak heb ik veel geleerd.	1	2	3	4	5	6

26. Aan de uitvoering van de afspraak heb ik naar schatting besteed (in hele uren):

0 - 2 uur (0)	2 - 4 uur (1)	4 - 6 uur (2)	6 - 8 uur (3)
8 - 10 uur (4)	10 - 12 uur (5)	12 - 14 uur (6)	14 - 16 uur (7)
16 -18 uur (8)	meer dan 18 uur (9)		

27. Naast de uitvoering van de werkafspraken heb ik aan opdrachten, Statistiek, Methodologie en Informatica (SMI-programma) e.d. naar schatting besteed (in hele uren):

0 - 2 uur (0)	2 - 4 uur (1)	4 - 6 uur (2)	6 - 8 uur (3)
8 - 10 uur (4)	10 - 12 uur (5)	12 - 14 uur (6)	14 - 16 uur (7)
16 -18 uur (8)	meer dan 18 uur (9)		

2 Blokenquête

VRAGENLIJST BLOKENQUETE

Bij de voorgedecodeerde vragen één antwoord omcirkelen s.v.p.
Gaarne vragenlijst in gesloten envelop bij je docent inleveren.

1. a. Nummer onderwijsgroep 1 2 3 4 5 6
1. b. Studietoer/onderwijsblok (bijv. blok 1.1): blok

2. Wat vond je van het functioneren van je eigen *onderwijsgroep*?

Positieve aspecten:

Negatieve aspecten:

Als je de positieve en negatieve aspecten tezamen in een "rapportcijfer" zou moeten uitdrukken op schaal 1 t/m 10 (6 is een voldoende), welk cijfer geef je dan voor jouw onderwijsgroep?

3. Wat vond je van het functioneren van de *docent* in jouw onderwijsgroep?

Positieve aspecten:

Negatieve aspecten:

Geef ook hier een "rapportcijfer" voor:

4. Wat vond je van de *inhoud* van dit blok?

Positieve aspecten:

Negatieve aspecten:

Geef ook hier een "rapportcijfer" voor:

5. Wat vind je van *je eigen functioneren* in de onderwijsgroep?

Positieve aspecten:

Negatieve aspecten:

Geef jezelf ook een "rapportcijfer":

6. Wil je aangeven welke taken of programma-onderdelen volgens jou moeten vervallen of eventueel gewijzigd moeten worden?

Eventueel hieronder toelichten:

7. Wat vond je van de opdracht die je tijdens het blok gedaan hebt (leerzaam, samenwerking, relevant, belasting)?

Positieve aspecten:

Negatieve aspecten:

	volledig oneens				volledig eens
8. In dit blok heb ik veel geleerd	1	2	3	4	5
9. Het blokprogramma vergde veel studietijd	1	2	3	4	5
10. Ik heb voldoende tijd aan het blok besteed	1	2	3	4	5
12. Wat moet er volgens jou voor volgend jaar in elk geval in dit blok veranderd worden?	<hr/> <hr/> <hr/>				
13. Overige opmerkingen of vragen	<hr/>				

3 Jaarenquête

VRAGENLIJST OVER HET GEHELE STUDIEJAAR

1. Van welk blok heb je het meest geleerd?
Van welk blok heb je het minst geleerd?
2. Welk blok heeft je qua inhoud het meest geboeid?
Welk blok heeft je qua inhoud het minst geboeid?
3. Welk blok leek je het meest relevant voor je latere werk?
Welk blok leek je het minst relevant voor je latere werk?
4. Is je mening over het onderwijssysteem anders dan aan het begin van het cursusjaar?
☐ positiever geworden (gaarne toelichting)
☐ negatiever geworden (gaarne toelichten)
☐ niet wezenlijk veranderd

Toelichting:

5. Wat vind je van de plenaire bijeenkomsten (forums, lezingen); moeten deze
☐ verminderd worden
☐ gelijk blijven
☐ uitgebreid worden

6. Wat vind je in het algemeen van de vormgeving en inhoud van de toetsen?

7. Vind je dat er aan het onderwijssysteem iets veranderd zou moeten worden?
☐ nee, van mij hoeft er niets te veranderen
☐ ja, ik zou op de volgende punten van het systeem wenselijk vinden:

- ☐ ik zou liever een heel ander onderwijssysteem hebben:
traditioneel college-systeem
anders, nl.:

8. Heb je opmerkingen over SMI-onderwijs (1e jaars: statistiek, 2e jaars: methodologie, 3e jaars informatica) tijdens dit studiejaar?

9. Welke onderdelen heb je tijdens je studie in dit studiejaar gemist?

10. Is dit studiejaar verlopen zoals je van tevoren verwacht had?

11. Hoe beoordeel je nu het feit dat je Algemene Gezondheidszorg bent gaan studeren?

☐ goede keus gemaakt

☐ onzeker of ik er wel goed aan gedaan heb

☐ had beter iets anders kunnen gaan studeren (andere studie, werk):

12. Overige opmerkingen:

4 Studieverwachtingen en studiekeuzemotieven

ENQUETE OVER STUDIEVERWACHTINGEN EN STUDIEKEUZEMOTIEVEN AANSTAANDE EERSTEJAARSSTUDENTEN

1. Naam:

2. Welke middelbare schoolopleiding heeft u afgerond:

3. In welk jaar heeft u deze opleiding afgesloten:

4. Bent u ingeschreven geweest voor een universitaire en/of HBO-opleiding:

JA/NEEN

5. Zo ja, welke:

in welke jaren: van _____ tot _____
 van _____ tot _____

welke examens heeft u daarbij afgerond:

6. Heeft u vóór uw studie een betaalde functie gehad: JA/NEEN

7. Zo ja, welke:

in welke jaren: van _____ tot _____
 van _____ tot _____

8. Hoe heeft u de informatie over de studierichting Algemene Gezondheidszorg (SAG) verkregen? Graag aankruisen.

- ☐ voorlichtingsdag universiteit
☐ boekje "Studeren in Rotterdam"
☐ tijdschrift "Straks Studeren"
☐ ouders/familie
☐ schooldecaan
☐ vrienden/kennissen
☐ collega's
☐ anders, n.l.

9. Bent u op de voorlichtingsdag in oktober aanwezig geweest: JA/NEEN

10. Aan welke informatie/advies heeft u veel gehad voor uw studiekeuze? Graag aankruisen.
- ☐ universitaire voorlichting (folders/voorlichtingsdag)
 - ☐ advies/informatie ouders/familie
 - ☐ advies/informatie vrienden/kennissen
 - ☐ advies/informatie schooldecaan
 - ☐ advies/informatie collega's
 - ☐ advies/informatie heeft nauwelijks invloed gehad op m'n studiekeuze.
 - ☐ anders, n.l.:
11. Vindt u dat u voldoende informatie gekregen heeft voor uw studiekeuze m.b.t.:
- | | |
|---|---------|
| inhoud en opzet van onderwijsprogramma van de SAG | JA/NEEN |
| wat je met de studie kunt gaan doen | JA/NEEN |
12. Waarover heeft u onvoldoende informatie gekregen:
-
13. Waarom heeft u voor de SAG gekozen:
-
14. Wat was u gaan doen als de SAG er niet was geweest: WERKEN/STUDEREN
15. Als u wat anders was gaan studeren, welke studie had u dan gekozen:
-
16. Wat spreekt u het meeste aan in de gekozen onderwijsvorm van de SAG:
- ☐ werken in groepen
 - ☐ probleemgerichtheid van het onderwijsprogramma
 - ☐ multidisciplinair karakter van de opzet
 - ☐ zelfwerkzaamheid
 - ☐ geen mening
17. Welke aspecten van de gezondheidszorg interesseren u op dit moment het meest (niet meer dan twee mogelijkheden aankruisen!):
- ☐ organisatorische
 - ☐ juridische
 - ☐ politieke/beleidsmatige
 - ☐ economische
 - ☐ sociaal-medische
 - ☐ andere, n.l.:
18. Heeft u op dit moment al een idee wat u later met uw studie wilt gaan doen:
JA/VAAG/NEEN
19. Zo ja, wat voor werk denkt u later als afgestudeerde te gaan doen:
-
-
-

5 Enquête studiegedrag

VRAGENLIJST OVER STUDIEGEDRAG

Graag vragen we jullie medewerking voor een onderzoek naar studiegedrag, dat uitgevoerd wordt in samenwerking met de Universiteit van Southampton.

Het is de bedoeling dat je de vragenlijst zo snel mogelijk invult. Een spontane reactie dus. Zet per vraag één kruisje in het vakje van je keuze. Vergeet niet je examennummer in te vullen.

De antwoorden worden vertrouwelijk behandeld en worden gebruikt voor onderwijskundige doeleinden in het kader van een internationaal onderzoek.

Het zal niet meer dan 10 minuten vergen om deze vragenlijst in te vullen. Alvast onze dank.

Colin Coles
University van Southampton

Jan Moen
Studierichting Beleid en Management
Gezondheidszorg (E.U.R.)

Examennummer:

Studiejaar:

Per vraag één vakje aankruisen

		volledig eens			volledig oneens
1.	Ik vind het makkelijk om mijn studietijd goed in te delen	1	2	3	4
2.	Ik probeer zoveel mogelijk verbanden te leggen tussen wat ik bij één onderwerp tegenkom en wat ik tegenkom bij een ander onderwerp	1	2	3	4
3.	Hoewel ik de grote lijn van veel dingen wel snap, is mijn kennis van details nogal beperkt	1	2	3	4
4.	Wanneer ik aan het studeren ben, merk ik dat de dingen die ik aan het leren ben, met elkaar samenhangen	1	2	3	4

	volledig eens			volledig oneens
5. Ik houd ervan dat precies gezegd wordt wat je moet doen bij schriftelijk werk en andere taken in het kader van de studie	1	2	3	4
6. Voor mij is de beste manier om te begrijpen wat technische termen betekenen om de definities in de leerboeken goed te onthouden	1	2	3	4
7. Het is voor mij belangrijk de aangeboden leerstof grondig te bestuderen en te kennen	1	2	3	4
8. Ik probeer altijd de theorie die ik aan het leren ben, te koppelen aan feitelijke situaties die ik zelf heb meegemaakt	1	2	3	4
9. Ik begin er meestal mee eerst de betekenis van wat ik moet lezen, door-en-door onder de knie te zien te krijgen	1	2	3	4
10. Wanneer ik aan het lezen ben, probeer ik belangrijke feiten, die ik later mogelijk kan gebruiken, te onthouden	1	2	3	4
11. Wanneer ik aan het studeren ben, probeer ik mij precies voor de geest te houden wat volgens mij de desbetreffende docent verwacht	1	2	3	4
12. Momenteel heb ik echt plezier in mijn studie	1	2	3	4
13. Ik ben gewoonlijk voorzichtig in het trekken van conclusies, tenzij er voldoende bewijsmateriaal is	1	2	3	4
14. Mijn voornaamste reden om hier te studeren is om meer te leren over onderwerpen die mij werkelijk interesseren	1	2	3	4

	volledig eens			volledig oneens
15. Om gedachten, die nieuw voor mij zijn, te begrijpen, probeer ik vaak ze in verband te brengen met feitelijke situaties waarop ze van toepassing lijken te zijn	1	2	3	4
16. Wanneer ik aan het studeren ben, krijg ik vaak plotseling en onverwacht een beter begrip van het onderwerp waarmee ik bezig ben	1	2	3	4
17. Ik denk dat ik meer geïnteresseerd ben in de beoordeling die ik krijg dan in het programma dat ik volg	1	2	3	4
18. Gewoonlijk begin ik 's avonds vlug aan de studie	1	2	3	4
19. Hoewel ik in het algemeen feiten en details onthoud, vind ik het moeilijk deze in een totaalperspectief te plaatsen	1	2	3	4
20. Onlangs heb ik ontdekt, dat ik het makkelijker vind dan vroeger, om de dingen die ik aan het leren ben, te onthouden	1	2	3	4
21. Ik steek in het algemeen veel tijd in het begrijpen van zaken, die op het eerste gezicht moeilijk lijken	1	2	3	4
22. Ik krijg vaak de kritiek dat ik bij opdrachten en discussies er irrelevante zaken bijhaal	1	2	3	4
23. Vaak vind ik dat ik dingen moet lezen zonder dat ik de kans krijg ze werkelijk te begrijpen	1	2	3	4
24. Tegenwoordig, als ik studeer, zie ik de onderwerpen niet meer los van elkaar	1	2	3	4
25. Als de omstandigheden voor het studeren voor mij niet goed zijn, probeer ik het zo te regelen, dat deze veranderen	1	2	3	4

	volledig eens			volledig oneens
26. Problemen en puzzels bij de studie fascineren mij, in het bijzonder wanneer je je door het materiaal moet heenworstelen om een logische conclusie te bereiken	1	2	3	4
27. Ik zet vaak vraagtekens bij wat ik in de colleges/onderwijsgroepen hoor of in boeken lees	1	2	3	4
28. Ik vind het handig om een nieuw onderwerp voor mezelf in te delen door te kijken hoe de ideeën met elkaar samenhangen	1	2	3	4
29. Ik neig er toe niet meer te lezen dan vereist wordt om aan de studie-opdrachten te voldoen	1	2	3	4
30. Ik hecht er aan om, als dat kan, mijn werk beter te doen dan mijn vrienden en vriendinnen	1	2	3	4
31. Tot mijn verbazing heb ik tegenwoordig schik in mijn studie	1	2	3	4
32. Ik merk dat de docenten willen dat ik met meer lef studeer door meer gebruik te maken van mijn eigen ideeën	1	2	3	4
33. Ik besteed een groot deel van mijn vrije tijd er aan om meer aan de weet te komen over interessante onderwerpen die in de groepen of in colleges zijn besproken	1	2	3	4
34. Ik schijn een beetje te snel conclusies te trekken zonder dat alle voor's en tegen's bekeken zijn	1	2	3	4
35. Tegenwoordig, als ik geconfronteerd word met praktische situaties, vind ik het gemakkelijk de dingen te herinneren, die ik enige tijd geleden geleerd heb	1	2	3	4

	volledig eens			volledig oneens
36. Ik zie steeds de verbanden tussen de onderwerpen, die ik bestudeer	1	2	3	4
37. Ik vind abstracte onderwerpen zo interessant, dat ik er mee door zou willen gaan als deze opleiding is afgelopen	1	2	3	4
38. Ik denk dat het belangrijk is, problemen rationeel en logisch te bekijken en niet op basis van intuïtie overhaast tot conclusies te komen	1	2	3	4
39. Ik merk dat ik er me op moet toeleggen, veel van wat we moeten weten, uit het hoofd te leren	1	2	3	4
40. Tegenwoordig heb ik een boel "aha's!" als ik aan het stu- deren ben	1	2	3	4

6 Beoordeling blokenquête

Gemiddelde beoordeling van de studenten per blok en per cohort (op tienpuntsschaal) ten aanzien van de items 'groepsfunctioneren', 'functioneren van de docent', 'inhoud van het blok', 'veel geleerd?', 'veel studietijd?' en veel 'studietijd besteed?' (zie bijlage 2).

Jaarblok Cohort	Groep	Docent	Inhoud	Geleerd	Studtyd	Tydbest	
1.10	1	6.9	7.7	7.0	8.2	7.0	---
1.10	2	6.7	7.6	7.0	7.2	7.2	6.6
1.10	3	6.8	7.0	6.9	7.2	6.6	6.6
1.10	4	7.1	7.5	6.7	7.2	7.4	7.0
1.10	5	6.6	7.7	6.9	8.0	9.0	7.4
1.20	1	6.8	7.2	7.2	9.0	8.2	---
1.20	2	6.0	7.1	7.0	8.0	7.6	6.6
1.20	3	6.4	7.5	7.3	8.0	8.0	6.6
1.20	4	6.4	7.4	7.0	8.6	8.4	7.2
1.20	5	6.5	7.2	7.4	8.4	7.8	6.8
1.30	1	6.2	7.5	7.2	8.4	8.0	---
1.30	2	6.6	7.4	6.9	7.6	6.8	6.6
1.30	3	6.3	7.1	6.7	7.8	7.6	7.0
1.30	4	6.0	6.5	7.2	7.6	7.8	6.6
1.30	5	7.1	7.3	7.0	8.4	8.4	7.4
1.40	1	7.1	7.7	7.2	9.0	8.6	---
1.40	2	6.7	7.6	6.9	8.4	8.4	6.8
1.40	3	6.9	7.5	6.8	7.8	8.6	6.6
1.40	4	6.5	7.4	7.2	8.0	7.4	6.8
1.40	5	7.0	7.5	7.3	8.6	7.6	7.2
2.10	1	6.4	7.2	6.8	8.8	8.6	7.2
2.10	2	6.6	7.2	6.9	7.6	8.8	7.0
2.10	3	6.7	7.1	6.5	7.4	7.8	6.6
2.10	4	6.5	7.3	7.0	8.0	9.0	6.6
2.20	1	6.6	7.4	7.1	9.2	9.4	7.8
2.20	2	6.5	7.5	7.2	8.0	8.0	6.6
2.20	3	6.8	7.7	7.3	8.0	7.4	6.8
2.20	4	7.0	7.8	7.4	8.4	7.4	7.0
2.30	1	6.3	7.0	6.1	6.6	8.8	7.0
2.30	2	6.3	6.9	5.6	5.8	6.6	6.0
2.30	3	5.2	5.9	4.6	5.2	6.0	5.6
2.30	4	6.6	7.4	6.6	6.2	5.8	6.0
2.40	1	7.0	7.6	7.3	8.4	8.8	7.4
2.40	2	6.7	7.5	7.0	7.6	7.2	6.8
2.40	3	7.2	7.3	7.5	8.0	8.2	6.8
2.40	4	7.0	7.7	7.5	8.2	8.0	6.8
3.10	1	6.7	7.0	6.7	7.8	8.0	7.0
3.10	2	6.5	6.4	4.8	5.2	4.8	7.0
3.10	3	6.8	7.2	7.3	8.0	8.0	6.4
3.20	1	6.6	7.0	6.0	5.8	6.8	7.8
3.20	2	6.6	7.5	6.7	7.0	6.8	6.8

Jaarblok Cohort Groep Docent Inhoud Geleerd Studtyd Tydbest

3.20	3	6.5	7.2	6.9	7.0	6.8	6.0
3.30	1	7.0	7.4	7.0	8.0	7.8	7.4
3.30	2	6.9	7.0	6.3	6.2	7.0	6.0
3.30	3	7.2	7.8	7.0	7.6	7.6	6.4
3.40	1	6.8	7.5	7.0	7.8	7.6	6.6
3.40	2	6.7	7.6	6.8	6.8	7.6	5.8
3.40	3	6.7	7.7	7.3	7.6	7.8	5.6

7 Beoordeling jaarenquête

Gemiddelde prioriteiten in percentages per blok en per cohort

Jaarblok	Coh	Meegelrd	Meegebd	Meerelv	Meettl	Mingelrd	Mingebd	Minrev	Minttl
1.10	1	07.0	26.1	00.0	11.03	50.0	16.3	75.0	47.10
1.10	2	03.2	14.7	00.0	05.97	71.6	23.2	78.3	57.70
1.10	3	01.8	22.4	05.2	09.80	71.7	25.5	72.7	56.63
1.10	4	06.3	18.0	08.3	10.87	62.3	21.3	72.1	51.90
1.10	5	08.6	13.5	02.8	08.30	44.8	37.0	72.7	51.50
1.20	1	35.1	37.9	51.2	41.40	14.3	23.2	00.0	12.50
1.20	2	37.1	25.0	41.2	34.43	13.2	41.0	06.5	20.23
1.20	3	28.6	24.1	28.6	27.10	08.9	42.5	06.8	19.40
1.20	4	29.1	23.6	37.5	30.07	17.0	36.2	13.9	22.37
1.20	5	37.1	24.3	48.6	36.67	17.2	34.4	18.2	23.27
1.30	1	19.3	14.0	13.9	15.73	28.6	34.9	14.3	25.93
1.30	2	20.1	27.9	13.2	20.40	30.2	17.8	10.9	19.63
1.30	3	26.8	29.3	28.6	28.23	14.4	21.3	15.9	17.20
1.30	4	21.5	19.4	25.0	21.97	18.9	27.6	13.9	20.13
1.30	5	22.8	35.1	22.8	26.90	24.1	13.8	04.5	14.13
1.40	1	38.6	22.0	34.9	31.83	07.1	25.6	10.7	14.47
1.40	2	38.7	32.3	45.6	38.87	03.8	17.8	04.3	08.63
1.40	3	42.8	24.1	37.7	34.87	00.0	10.6	04.5	05.03
1.40	4	43.0	38.9	29.1	37.00	01.9	14.8	00.0	05.57
1.40	5	31.4	27.0	25.7	28.03	13.8	13.8	04.5	10.70
2.10	1	10.4	06.8	02.0	06.40	16.6	19.5	21.0	19.03
2.10	2	16.3	30.4	16.3	21.00	02.9	17.6	17.9	12.80
2.10	3	11.1	15.8	13.5	13.47	08.3	18.7	20.9	15.97
2.10	4	30.3	19.1	18.4	22.60	06.7	21.1	13.6	13.80
2.20	1	35.4	28.8	08.3	24.17	04.9	17.0	26.3	16.07
2.20	2	42.8	30.4	16.3	29.83	05.9	14.7	20.5	13.70
2.20	3	53.7	44.0	20.4	39.37	02.1	08.2	11.6	07.30
2.20	4	21.4	23.4	06.1	16.97	06.7	21.1	27.2	18.33
2.30	1	10.4	20.3	10.4	13.70	78.0	51.2	50.0	59.73
2.30	2	04.4	06.5	00.0	03.63	88.2	64.7	56.4	69.77
2.30	3	00.0	05.3	03.4	02.90	89.6	57.5	65.1	70.73
2.30	4	07.1	14.9	14.2	12.07	86.7	57.1	59.1	67.63
2.40	1	43.7	44.1	79.2	55.67	02.4	12.2	02.6	05.73
2.40	2	36.7	32.6	67.4	45.57	02.9	02.9	05.1	03.63
2.40	3	35.2	35.0	62.7	44.30	00.0	16.3	02.3	06.20
2.40	4	41.1	42.5	61.2	48.27	00.0	00.0	00.0	00.00
3.10	1	50.8	26.8	38.7	38.77	04.2	17.4	00.0	07.20
3.10	2	06.6	13.1	17.1	12.27	48.5	42.8	13.0	34.77
3.10	3	19.4	20.6	31.4	23.80	04.2	08.3	10.7	07.73
3.20	1	06.8	07.1	06.7	06.87	75.0	58.7	77.8	70.50
3.20	2	13.3	23.7	11.4	16.13	25.9	25.0	47.8	32.90
3.20	3	08.3	08.9	05.7	07.63	79.2	62.5	53.6	65.10
3.30	1	37.3	30.4	48.0	38.57	02.1	08.7	00.0	03.60
3.30	2	53.3	34.2	65.7	51.07	03.7	10.7	00.0	04.80

Jaarblok	Coh	Meegelrd	Meegebd	Meerelv	Meettl	Mingelrd	Mingebd	Minrev	Minttl.
3.30	3	47.2	29.4	54.3	43.63	04.2	08.3	03.6	05.37
3.40	1	05.0	35.7	06.7	15.80	18.7	15.2	22.2	18.70
3.40	2	26.7	28.9	05.7	20.43	22.2	21.4	39.1	27.57
3.40	3	25.0	41.2	08.6	24.93	12.5	20.8	32.1	21.80

Toelichting

In de jaarenquête (zie bijlage 3) moesten studenten tot een prioriteit komen ten aanzien van: 'welk blok meest/minst geleerd', 'welk blok het minst/het meest geboeid', 'welk blok meest/minst relevant'. De kolommen 'meettl.' en 'minttl.' vormen de totale gemiddelden over de categorieën meest en minst. Het geheel is uitgedrukt in percentages per blok en per cohort.

8 Advertentieonderzoek afgestudeerden

De gegevens van het advertentieonderzoek inzake afgestudeerden zijn een aanvulling op paragraaf 6.4. Voor de onderzoeksmethode, omvang van de vraag naar kwalificaties en type organisatie kan verwezen worden naar deze paragraaf.

1 Voorwaardenscheppende organisaties

Totaal 277 advertenties

Overheid

Totaal 96 advertenties
Landelijk 12 advertenties (Ministerie)
Provinciaal 48 advertenties (bijvoorbeeld Provinciale Raden voor Volksgezondheid, Provinciaal Overleg Zwakzinnigenzorg)
Gemeentelijk 36 advertenties (Gemeentelijke bureaus Volksgezondheid).

Onderzoek en Onderwijs

Totaal 10 advertenties (bijvoorbeeld staffunctionaris, onderzoeksinstanties, projectleider, sekretaris lerarenopleiding).

Overige voorwaardenscheppende organisaties inclusief koepelorganisaties

Totaal 168 advertenties
Landelijk 110 advertenties Voorbeelden: Vereniging van Nederlandse Ziekenfondsen, Nationale Ziekenhuisraad, College voor Ziekenhuisvoorzieningen, Ziekenfondsenraad, Centraal Orgaan Tarieven Gezondheidszorg, Nationaal Ziekenhuis Instituut, Nederlandse Vereniging voor Ziekenhuisdirecteuren, Nationale Raad voor Volksgezondheid, Kontaktorgaan Landelijke Organisatie Ziektekostenverzekeraars, Nederlands Genootschap voor Fysiotherapie, Nederlandse Vereniging Spierziekten, Belangenvereniging Verpleegkundigen/ en Verzorgenden, Landelijk Patiënten Platform, Gemeenschappelijke Medische Dienst, Nederlands Huisartsen genootschap, Stichting Deskundigheidsbevordering en Ondersteuning Huisartsen, Stichting Patiëntenvertrouwenspersoon Geestelijke Gezondheidszorg, Protestante Vereniging van Instellingen voor Bejaardenzorg, Bureau Beleidsadvisering Epilepsiecentra, Nederlandse Gezinsraad, Nederlandse Federatie voor Bejaardenbeleid, Nederlandse Vereniging voor Ambulante Geestelijke Gezondheidszorg, Nederlands Centrum Geestelijke Volksgezondheid, Nederlandse Vereniging van Leidinggevende Verpleegkundigen in Verpleeghuizen.
Regionaal: Ziekenfondsen 18 advertenties
Overig 40 advertenties met als voorbeelden:

Anders

Totaal 3 advertenties. Voorbeelden: redactiesecretaris, fractiemedewerker volksgezondheid politieke partij.

2 Zorgverlenende organisaties

Totaal 116 advertenties

Ziekenhuizen	55 advertenties
Kruisverenigingen	23 advertenties
RIGG	10 advertenties
RIAGG	8 advertenties
Basisgezondheidsdiensten	8 advertenties
Verzorgingstehuizen	1 advertentie
Verpleeghuizen	2 advertenties
Gezondheidscentra/	7 advertenties
Samenwerking 1ste lijn	
Zwakzinnigeninrichtingen	1 advertentie
Psychiatrisch Ziekenhuis	1 advertentie

3 Functiebenaming

De volgende functiebenamingen zijn aangetroffen:

Beleidsmedewerker, stafmedewerker, ambtelijk secretaris, beleidsadviseur, staffunctionaris, directiesecretaris, adjunct-secretaris, organisatie medewerker, bedrijfskundige, projectmedewerker, beheerder, assistent-beheerder, junior organisatieadviseur, coördinator, assistent-projectleider, organisatiekundige, planningsfunctionaris, sociale wetenschapper, financieel-economische beleidsmedewerker, jong academicus.

4 Gevraagde kwalificaties of functievereisten

Hieronder wordt een kwalitatief beeld geschetst van de gevraagde kwalificaties per te onderscheiden dimensie:

Opleidingsdimensie

- opleiding op HBO- of universitair niveau,
- een op de functie gerichte of relevante academische opleiding of daarmee gelijkwaardig niveau,
- opleiding in sociale of gedragswetenschappen.

Gezondheidszorgsector dimensie

- kennis van structuur en functioneren van de gezondheidszorg,
- inhoudelijke kennis van beleidsontwikkeling op het terrein van de gezondheidszorg,
- bekendheid met de zich ontwikkelende wetgeving op het terrein van de gezondheidszorg,
- belangstelling voor de gezondheidszorg.

Beleids- en organisatiedimensie

- affiniteit tot beleidsvraagstukken,
- inzicht in beleidsprocessen,
- bekendheid met veranderingsprocessen,
- inzicht in organisatorische processen en in bestuurlijke verhoudingen,
- organisatorische capaciteiten.

Andere vakdimensie

- kennis van statistiek, methodologie en informatieverwerking,
- kennis van het opstellen van begroting,
- financieel inzicht,
- onderzoeksvaardigheden,
- het zelfstandig en in samenwerking met anderen uitvoeren van beleidsonderbouwend onderzoek,

Sociale dimensie

- goede mondelinge en schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid,
- goede contactuele eigenschappen,
- inventiviteit en zelfstandigheid,
- flexibiliteit en doorzettingsvermogen,
- in staat om in teamverband te werken,
- het vermogen om zelfstandig en creatief te functioneren,
- goed analytisch vermogen, hoofd- van bijzaken kunnen onderscheiden,
- probleemoplossend vermogen,
- in staat zelfstandig vorm te geven aan functie.

5 Aard van de werkzaamheden

De analyse van de advertenties ten aanzien van de aard voor de werkzaamheden levert het onderstaande gevarieerd beeld op. Het accent van de activiteiten ligt meestal op de beleidsondersteunende en beleidsvoorbereidende taken (zie met name hieronder ten aanzien van de eerste vier omschrijvingen):

- beleidsondersteunende en beleidsvoorbereidende taken,
- secretariaatswerkzaamheden voor één of meerdere commissies,
- voorbereiden van vergaderingen, voorbereiden en uitvoeren van besluiten,
- concipiëren nota's, rapporten, pré-adviezen,
- deelnemen aan interne en externe overlegvormen,
- bevorderen van regionale samenwerking en beleidsafstemming,
- adviseren over gezondheidszorgvraagstukken,

- inventariserend onderzoek,
- deelnemen aan en begeleiden van projecten,
- coördinerende taken,
- beheer op financieel, materieel, personeels- en ruimtelijk gebied,
- het systematisch verzamelen van gegevens,
- planning van voorzieningen,
- opstellen van organisatorische procedures, overzichten en rapporten,
- overleg en onderhandelingen met verschillende participanten,
- het verzamelen, analyseren en verwerken van kwantitatieve gegevens,
- begeleiden van veranderingsprocessen.

9 Enquête onder afgestudeerden

VRAGENLIJST VOOR B.M.G.-AFGESTUDEERDEN

A Achtergrondgegevens.

- 1 Naam:
- 2 Geboortejaar:
- 3 Ik heb momenteel een betaalde functie ja / nee.
Aantal uren p.w.:

Zo nee, dan heeft U deze vragenlijst niet verder in te vullen.
Ook in dat geval gaarne deze vragenlijst retourneren en eventuele niet betaalde functies
of vervolgopleidingen hieronder vermelden.
- 4 Gaat het om de eerste functie na het afstuderen? ja / nee.
Zo nee, gaarne de andere functie(s) hier vermelden.
- 5 Welke andere opleidingen dan de middelbare school en de B.M.G.-opleiding heeft U
afgesloten met een diploma?
- 6 Welke functies heeft U vóór uw studie verricht?

aantal uren per week:
de lengte van de werkperiode:
- 7 Welke functies heeft U tijdens uw studie vervuld?

aantal uren per week:
de lengte van de werkperiode:
- 8 Wat was de titel van uw afstudeerproject?
- 9 Heeft het afstudeerproject betrekking op het terrein waarop U nu werkzaam bent?

ja / nee.
- 10 In welk jaar bent U gestart met de studie? 1982 / 1983 / 1984
- 11 Op welke datum bent U afgestudeerd?
- 12 Sedert wanneer bent U in deze functie werkzaam?

- 13 Op welke wijze bent U van de vacature voor deze functie op de hoogte gesteld
- via advertentie
 - via afstudeerproject
 - anders te weten:

B Functievereisten.

- 14 Wat waren de functievereisten bij de sollicitatie? (vgl. advertentie)

- 15 Ging het om een bestaande functie? ja / nee
Zo ja, wat was de opleiding van de voorganger:

- 16 Kan uw functie naar uw mening ook door anders opgeleide academici of niet academici op dezelfde wijze vervuld worden ?
ja / nee / geen mening.

Gaarne een toelichting:

C Kenmerken werkorganisatie.

- 17 Kunt U de algemene benaming aangeven van uw organisatie? (b.v. ziekenhuis, ziekenfonds, provinciale raad)

- 18 Wat is de omvang van de organisatie, waarin U werkzaam bent (uitgedrukt in aantal personeelsleden).

- 19 Wat is de omvang van de afdeling, het bureau of de dienst, waarbij u werkzaam bent (uitgedrukt in aantal personeelsleden).

- 20 Heeft U collega's, die vergelijkbare taken verrichten ?

Ja / nee

Zo ja, hoeveel collega's en wat is hun disciplinaire achtergrond?

D Kenmerken functie.

- 21 Wat is uw functieaanduiding? (bijvoorbeeld beleidsmedewerker, secretaris).

- 22 Uw werkzaamheden verricht U voornamelijk
- in teamverband
 - alleen

- 23 Kunt U hieronder omschrijven wat uw feitelijke taken zijn?

24 Heeft U een formele taakomschrijving gekregen bij uw aanstelling?

ja / nee.

zo ja hoe, luidt deze omschrijving?

25 Aan welke twee taken besteedt U het meeste tijd?

26 Kunt U aankruisen op welke werkzaamheden in uw functie het accent ligt?

- beleidsondersteuning/beleidsuitvoering
- research/beleidsonderzoek
- beheer
- coördinatie
- uitvoering
- andere te weten:

27 Aan welke functionaris en over welke taken bent U verantwoording verschuldigd?

E Inhoudelijke aansluiting opleiding-functie

Hieronder volgt een aantal beweringen over de door u gevolgde B.M.G. opleiding (voorheen S.A.G.); kunt U aangeven in welke mate U het eens bent met deze beweringen. Daartoe wordt gevraagd per bewering het betreffende antwoord aan te strepen.

	zeer eens	eens	eens noch oneens	oneens	zeer on- eens
28. Ik heb tijdens de opleiding voldoende kennis gekregen van de structuur en het functioneren van de gezondheidszorg.	1	2	3	4	5
29. Ondanks de gevolgde opleiding heb ik er problemen mee om mijn gedachten helder en duidelijk over te brengen.	1	2	3	4	5
30. Ik heb door de opleiding voldoende kennis verkregen van de kennisgebieden, die ik nodig heb bij de analyse van gezondheidszorgproblemen.	1	2	3	4	5

31. Ondanks het specifieke karakter van de opleiding (o.a. multidisciplinair, probleemgestuurd) werk ik op dezelfde wijze als anders opgeleiden.	1	2	3	4	5
32. Door de opleiding heb ik een wetenschappelijke denktrant verworven.	1	2	3	4	5
33. De opleiding is tekort geschoten in het leren analyseren van problemen.	1	2	3	4	5
34. Ik ben goed in staat mijn gedachten systematisch en ordelijk op papier te zetten.	1	2	3	4	5
35. In vergelijking met anderen ben ik in staat goed in teamverband te werken.	1	2	3	4	5
36. Ik ondervind veel moeilijkheden bij het opzetten van een onderzoeksplan voor het onderzoeken van een praktijkprobleem.	1	2	3	4	5
37. Door de opleiding ben ik in voldoende mate vertrouwd geraakt met de belangrijkste problemen en ontwikkelingen in de gezondheidszorg.	1	2	3	4	5
38. Het kritisch beoordelen van wetenschappelijke resultaten levert mij doorgaans veel problemen op.	1	2	3	4	5

39. Wat zijn volgens U de sterke en zwakke punten van de genoten opleiding?

- sterke punten:

- zwakke punten:

40. In hoeverre sluit de opleiding aan op de werkzaamheden in uw functie?
goed - matig - slecht.

Gaarne een eventuele toelichting:

41. Welke curriculumonderdelen dienen volgens U in de opleiding aanwezig te zijn, die er tijdens uw studie niet inzaten?

42. Van welke *twee* curriculumonderdelen heeft U in de opleiding het meest geleerd?

43. Van welke *twee* curriculumonderdelen heeft U in de opleiding het minst geleerd?

44. Welke *twee* curriculumonderdelen zijn volgens U het meest relevant voor uw huidige werk?

45. Welke *twee* curriculumonderdelen zijn volgens U het minst relevant voor uw huidige werk.

F Overig

46. Zijn uw verwachtingen ten aanzien van de functie uitgekomen?

ja - nee - geen mening

Zo, nee graag een toelichting:

47. Als U nu opnieuw een studiekeuze zou moeten maken, zou U dan weer voor deze opleiding kiezen?

ja - nee.

zo ja, waarom en zo nee, waarom niet?

48. Acht U postdoctorale cursussen wenselijk? Zo ja, welke.

49. Overige opmerkingen.

10 Overzicht curriculum studierichting B.M.G. (1987-1988)

Eerste studiejaar

Het eerste studiejaar is bedoeld als een oriënterend en selectief jaar. De student maakt in dat jaar kennis met de structuur en het functioneren van de gezondheidszorg. Het jaar is opgedeeld in vier themablokken, een lijnprogramma statistiek en een lijnprogramma wetenschapsfilosofie. In het volgende worden deze onderdelen kort beschreven.

Blok 1.1 Ziekte en zorg

In dit blok ligt het accent op de (sociaal)-medische dimensie van de gezondheidszorg. Aan de orde komen o.a. aspecten als medische consumptie, relatie patiënt-arts, rechten en plichten van artsen en patiënten, de zieke-rol, de effectiviteit van de gezondheidszorg, ziektepatronen, de functie van huisarts en gezondheidscentrum.

In groepjes moeten de studenten van ieder blok een opdracht uitvoeren, bijvoorbeeld bij dit blok moet van één ziekte (zoals astma, hartinfarct, longkanker, maagzweer) een zo volledig mogelijk beeld van alle relevante aspecten (epidemiologie, diagnostiek, behandeling, verpleging, revalidatie, preventie, enz.) verkregen worden.

Blok 1.2 Het ziekenhuis

Het centrale thema is hier de interne organisatie van het ziekenhuis. Er wordt o.a. aandacht besteed aan processen van behandeling en verpleging, taken en bevoegdheden van hulpverleners, ziekenhuismanagement, de ondernemingsraad, beleidsvorming in het ziekenhuis, beleidsvrijheid van het ziekenhuis, het begrip leiderschap en het spanningsveld professie-management.

Blok 1.3 Kosten en financiering

In dit blok ligt het accent op de gezondheidszorgeconomie. Hierbij komen o.a. onderwerpen aan de orde als het functioneren van de nationale economie, de oorzaken van de kostenontwikkeling in de gezondheidszorg, de systemen van financiering, de mogelijkheden van en problemen bij kostenbeheersing.

Blok 1.4 Regulering van de gezondheidszorg

In dit blok staat de rol van de overheid c.q. de rol van de wetgeving centraal. Onder andere de volgende aspecten passeren de revue: de plaats en taak van overheid inzake de gezondheidszorg, gezondheidszorgsystemen, kwaliteitsbewaking, adviesorganen, vestigingsbeleid, centralisatie en decentralisatie, positie van patiënt en hulpverlener, en zelfordening in de gezondheidszorg.

Lijnprogramma statistiek

Naast de blokken is er een lijnprogramma statistiek, waarin onder meer onderwerpen als gemiddelden, mediaan, kansberekening, frequentieverdeling, steekproeven, correlatie, betrouwbaarheidsintervallen, vormen van "statistieken" aan de orde komen. Dit lijnprogramma duurt het gehele jaar.

Lijnprogramma wetenschapsfilosofie

Het doel van dit programma is inzicht te verschaffen in de grondslagen van de diverse wetenschappen, de samenhang daartussen en de voornaamste denkwijzen en begrippen die daarbij gehanteerd worden. Het programma biedt een onderbouwing van het onderwijs-

programma met betrekking tot methoden van onderzoek in de latere jaren en daarnaast een summier introductie op denkrichtingen binnen enkele relevante disciplines als sociologie, economie en recht.

Tweede studiejaar

In het tweede studiejaar wordt meer het accent gelegd op de theoretische verdieping van de verschillende kennisgebieden. Wederom op basis van het probleemgestuurde onderwijs komen de studenten in aanraking met de theoretische concepten van de kennisgebieden. Dit studiejaar is als volgt geprogrammeerd:

Blok 2.1 Economie en gezondheidszorg

Dit blok beoogt inzicht te geven in economische theorieën in relatie tot de gezondheidszorg. Het accent ligt hierbij op de micro-economie. Onderwerpen die aan de orde komen zijn o.a. determinanten van vraag en aanbod in de gezondheidszorg, budgettering, de kostenstructuren in instellingen van gezondheidszorg en financieel-economische registratiesystemen (exploitatie-rekeningen, balans).

Blok 2.2 Recht en de gezondheidszorg

In dit blok worden de basisbegrippen van het (gezondheids)recht uitgewerkt. De studenten zullen door middel van een aantal taken vertrouwd moeten raken met de belangrijkste rechtsbegrippen en -beginselen. Tevens zal aandacht worden besteed aan de wijze waarop rechtregels tot stand komen en hoe ze worden gehanteerd. Daarvoor is met het oog op de verdieping gekozen voor belangrijke jurisprudentie op hoofdonderdelen van het recht. Bij de keuze van de onderwerpen is rekening gehouden met de beleids- en beheersfuncties in de gezondheidszorg, waarin de studenten hun werkring zullen vinden.

Blok 2.3 Sociaal-medische analyse

In dit blok ligt het accent op één facet van de (sociaal)-medische wetenschap: de analyse van zorgprocessen. De analyse omvat zowel het meten van behoeften als de werking en effectiviteit van de zorgprocessen, de opbouw van zorgsystemen en de bewaking en bevordering van kwaliteit. In het blok worden medische zorgprocessen en de zorgbehoeften van een bepaalde populatie (bijvoorbeeld bejaarden, gehandicapten) geanalyseerd.

Blok 2.4 Organisatie

In dit blok worden de basisbegrippen van de beleids- en organisatiewetenschappen nader uitgewerkt, mede aan de hand van:

- het leren beschrijven en analyseren van organisatiestructuren en -processen;
- het leren ontwerpen van organisatiestructuren;
- het leren ontwikkelen van veranderingsstrategieën.

Als thema is gekozen de regionale instelling voor ambulante geestelijke gezondheidszorg (RIAGG).

Lijnprogramma methodologie van onderzoek

Daarnaast is er in dit studiejaar een lijnprogramma methodologie van onderzoek, dat het gehele jaar duurt. Het programma bestaat uit drie onderdelen, te weten:

- een college-programma Inleiding Methodologie;
- een leeronderzoek, waarbij de theorie die tijdens het college behandeld is, moet worden toegepast door het onder begeleiding verrichten van een eigen onderzoek;
- een cursus Computergebruik en Dataverwerking met behulp van het statistisch computer-programma SPSS-X.

Lijnprogramma multivariate analyse

Voortbouwend op de statistiek van het eerste jaar wordt in dit lijnprogramma ingegaan op de statistiek waarbij meerdere variabelen tegelijkertijd worden geanalyseerd. De bedoeling is om inzicht te verwerven, uitgaande van het regressie-model, in enkele veel gebruikte technieken, zoals multiple regressie, variantie-analyse, loglineaire modellen en factor-analyse. De colleges worden afgewisseld met praktische oefeningen, zodat men de technieken zelf kan uitproberen op een beschikbaar gesteld databestand met behulp van het computerprogramma SPSS-X.

Derde studiejaar

In het derde studiejaar wordt uitgegaan van meer complexe problemen in de gezondheidszorg. Het onderwijsprogramma in dat jaar is gecentreerd rond de volgende blokken:

Blok 3.1 Management

Het blok management heeft als doel het verkrijgen van kennis over en inzicht in de functie van het management in de gezondheidszorg. Wanneer een sector onder druk komt te staan of wordt geconfronteerd met de noodzaak van versnelde veranderingen, komt een zware belasting van het management naar voren op alle niveaus. Vandaar dat vele vraagstukken over verandering vroeger of later uitlopen naar de vraag van de adequaatheid van de management-functie. Belangrijk is dat de managementfunctie wordt geplaatst in de concrete context waarbinnen deze moet worden uitgeoefend. Aan de hand van taken dienen de studenten zicht te krijgen op de rol en positie van het management.

Blok 3.2 Ontwikkelingen in de geneeskunde

Het doel van dit blok is om kennis te krijgen van nieuwe ontwikkelingen en vaardigheden om zelfstandig analyses van ontwikkelingen te maken. Ontwikkelingen in de geneeskunde zijn een verzamelaar voor alle mogelijke (nieuwe) methoden en technieken, waarmee gepoogd wordt gezondheidsproblemen op te lossen, mogelijkheden te vergroten, ziektes te bedwingen, te herkennen, de gevolgen ervan te verlichten of te voorkómen. Ze worden niet alleen door artsen, maar ook door verpleegkundigen en paramedici toegepast. Soms spelen ingenieurs en andere technici een belangrijke rol. Onderwerpen, die o.a. aan de orde komen zijn: waardering van medische technologie, CT-Scanning en NMR, medische en verpleegkundige aspecten van intensive care, geneesmiddelen en medische hulpmiddelen.

Blok 3.3 Strategische beleidsvorming

Dit blok heeft tot doel, studenten te leren lange termijn beleidsvragen te benaderen langs de lijnen van het strategisch-beleidsdenken. De volgende aspecten komen in dit blok aan de orde:

- het leren kennen en toepassen van de optiek van strategische beleidsvorming;
- het leren beschrijven en analyseren van de vorm en inhoud van beleid (incrementeel-synoptisch, rationaliteit, consistentie, tijdigheid, etc.);
- het leren beschrijven en analyseren van processen van beleidsvoorbereiding en -bepaling (besluitvormingsprocedures, actoren en hun belangen, factoren, etc.);
- het leren kennen van methoden en technieken van beleidsanalyse (sterkte-zwakke onderzoek, portfolio-analyse, omgevingsonderzoek, etc.);
- het leren kennen van de inhoudelijke gevolgen van top-down versus bottom-up denken, met name doelgericht versus middelengericht denken.

Blok 3.4 Politieke filosofie en enkele beginselen van ethiek

Op alle niveaus in de gezondheidszorg, van spreekkamer tot vergaderkamer, speelt de politieke filosofie van de deelnemers een belangrijke rol. Doel van dit blok is om op een systematische wijze na te gaan welke doelstellingen of achter liggende beginselen aan belangrijke vraagstukken in de gezondheidszorg ten grondslag liggen. Het gaat daarbij zowel om

het individuele mens- en maatschappabeeld als de politieke visies op basis van politieke theorieën die bijvoorbeeld de politieke partijen bij het bepalen van hun uitgangspunten voor het gezondheidszorgbeleid hanteren.

Thema's die tijdens het blok worden behandeld zijn:

- verzorgingsstaat;
- historische ontwikkeling en internationale verschillen;
- visie en kritiek op de verzorgingsstaat;
- verdeling van gezondheid en gezondheidszorg
- kwaliteit van leven; neonatologie, abortus, aids;
- grenzen van de zorg; verdeling, selectie en prioriteiten.

Lijnprogramma Informatica

In dit studiejaar vindt een lijnprogramma informatica plaats, dat het gehele jaar duurt. Dit programma omvat een inleiding informatica (programmeren en theoretische achtergronden van computers en computergebruik), een cursus over het gebruik van spreadsheets en databasepakketten en een collegecyclus over "grondslagen". Behalve colleges zijn er ook oefeningen in het gebruik van pakketten.

Lijnprogramma Kwalitatieve onderzoeksmethoden

Dit programma is gericht op het verwerven van inzicht in analyse- en onderzoeksmethoden die voortvloeien uit vraagstellingen van kwalitatieve aard. In de eerste twee studiejaar ligt de nadruk op kwantitatieve methoden van onderzoek, in het derde jaar wordt de lijn voortgezet met de nadruk op kwalitatieve methodologieën. Aan de orde komen ondermeer:

- het raadplegen van geschreven teksten (literatuuronderzoek, bronnenkritiek);
- juridische analyse-methoden;
- het verzamelen van kwalitatief onderzoeksmateriaal om de aard van sociale verschijnselen te onderzoeken (via bijvoorbeeld 'diepte'-interviews, vraaggesprekken en waarnemingen) en de bewerking ervan middels kwalitatieve analyse-methoden.

Lijnprogramma Ziektekostenverzekering

Het college ziektekostenverzekering gaat in op de centrale rol die het verzekeringsstelsel speelt in het functioneren van het gezondheidszorgsysteem. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is het spanningsveld tussen rechtvaardigheid en doelmatigheid: hoe kan een stelsel van sociale ziektekostenverzekering bijdragen aan een doelmatig functioneren van de gezondheidszorg? Wat kan worden geleerd van de ervaringen in het verleden en in het buitenland? Gewezen zal worden op de grote diversiteit in ziektekostenverzekering-systemen en de effecten hiervan (bijvoorbeeld in Nederland: ziekenfonds en particulier). Naast theoretische concepten en analyses wordt aandacht besteed aan actuele ontwikkelingen zoals de herstructurering van het stelsel van ziektekostenverzekering in Nederland.

Vierde studiejaar

In het vierde studiejaar zijn, naast het uit te voeren afstudeerproject, een blok beleidsonderzoek en twee keuzeblokken geprogrammeerd. Centraal in dit studiejaar staat het door de student uit te voeren afstudeerproject. Een belangrijke doelstelling van het afstudeerproject is dat de student hierdoor vaardigheid verwerft in het formuleren, aanpakken en oplossen van een probleem en in het rapporteren over de gevolgde werkwijze, resultaten en conclusies. Verder wordt het werkstuk gebruikt ter beoordeling van de wijze waarop de student de tijdens de studie verworven kennis hanteert. In zo'n werkstuk dient de student er blijk van gegeven te hebben dat hij/zij een aantal onderdelen uit de studie beheerst en in staat is tot een zekere integratie.

Beleidsonderzoek

Het blok beleidsonderzoek is bedoeld als ondersteuning en voorbereiding van het afstudeerproject. Naast algemeen methodologische problemen, zoals het formuleren van een onderzoekbare probleemstelling en de uitwerking van een conceptueel model, komen onderwerpen aan de orde die specifiek zijn voor beleidsgericht onderzoek, zoals het onderscheid tussen een beleidsprobleem, de intake-fase van een onderzoeksopdracht, vormen van beleidsgericht onderzoek en dergelijke.

Keuzeblokken

De keuzeblokken bieden de mogelijkheid zich in enkele onderwerpen te verdiepen danwel de kennis te verbreden door het volgen van een bijvak elders. Door onszelf werden de volgende keuzeblokken aangeboden:

- actuele juridische problemen in de gezondheidszorg;
- planning van gezondheidszorg;
- kwaliteitsbevordering in de gezondheidszorg;
- marketing, public relations en voorlichting;
- expert systemen in de gezondheidszorg;
- information systems in health-care.

Daarnaast is er de mogelijkheid om als keuzeblok een stage te volgen bij een instelling in de gezondheidszorg.

Summary

Early in 1981, preliminaries started for a new study programme at Erasmus University Rotterdam, 'Health Care Policy and Management' (HCPM).¹ At the same time, the idea was born to describe and analyze in due course, by means of a longitudinal case study, the overall development of the organization and curriculum of the new programme, with a view to assessing how the final product was shaping in practice, and how far it was attuned, as planned, to the labour market.

This was indeed a unique chance of studying, under quasi-laboratory conditions, the problems involved in creating an innovative academic educational organization. The essential requirements were fulfilled: start from point zero, innovative principles, a full educational trajectory, development from a pioneering to a routine organization. Moreover, all relevant information could be collected systematically right from the start.

In the course of time, the general issues took more specific shapes. During the research period, discrepancies between the original planning and the actual implementation of the curriculum could be observed, in particular with respect to the innovative concepts chosen. The question then suggested itself whether these discrepancies could be interpreted in terms of organization theory, especially against the background of control mechanisms in a professional organization.

The purpose of the investigation was to get more insight into the possibilities and limitations of the control mechanisms in a professional organization; its particular study object was the innovation of instruction and education in an academic organization. Literature and theory warrant the assumption that certain elements inherent in a professional organization tend to impede innovation. Control possibilities may be limited, ideas or assumptions may be incorrect, there may be too many practical impediments to a proper execution, or the organization members may tend to return to traditional patterns. As many reasons to expect the implementation to diverge from the original planning.

To identify the discrepancies between the original planning and the actual implementation, a case study of the organization and curriculum of the HCPM programme was undertaken, covering developments from the

¹ The purpose of this branch of studies is to instruct graduate students for the fulfillment of policy- and management-supporting functions in health care.

beginning up to the 'final product' (the first graduates of the programme). The discrepancies have been interpreted in terms of three theoretical or core concepts, to get an insight into the possibility of control.

The HCPM programme has made a purposeful attempt to apply innovative concepts to academic teaching. To monitor its development from the beginning meant a possibility of studying in detail the process of innovating education within an academic organization. The following innovative principles were adopted:

- the development of the curriculum was conceived of as a process of organizational development;
- problem-oriented education and task-oriented educational groups.
- programme evaluation was used as a management tool;
- the curriculum is developed with an eye on the demand on the labour market for policy- and management-supporting functions in health care;

The method of research has been that of a longitudinal single case study. The case study extends over a period of more than ten years (from 1977 up to September 1, 1988), and covers the curriculum, the educational organization of the programme, the labour market for the graduates, the department's graduates, its student population (an annual inflow of 75 up to September 1, 1988), and its teachers (some 25 permanent positions in September 1988). The data were gathered as follows. Primary data were obtained from surveys, unstructured interviews, an advertisement investigation, and participating observation. The secondary data collected and analyzed consisted of the minutes of boards and commissions as well as documents and letters exchanged within the department set up for the programme and with the university.

The investigation concentrated on the description and analysis of three core elements: the curricular development, the labour market and the organizational development. For each element a set of concepts was developed. Curricular elements distinguished are the structuring of the subject matter, the selection of subject matter and study objectives, the choice of didactical methods and educational equipment, tests, and evaluation of the course of instruction. The development of the curricular elements through time has been described and analyzed with the help of a phased model for strategic planning (philosophy, planning, operationalisation, implementation, results, feedback).

Three concepts were central in relation to the labour market, namely: supply, demand, and use of qualifications. The third core element, organizational development through time, has been described and analyzed by five organizational characteristics: structure, process, culture, environment, and strategy. The process characteristics were broken down

into: communication, decision making, power, and control mechanisms. The perspective of Mintzberg, that is, the transition from a simple structure to professional bureaucracy, has been the guiding principle of the exercise.

The description and analysis of the three core elements is concluded with the identification of possible discrepancies between the original planning and the actual execution. The discrepancies identified between planning and implementation have been theoretically interpreted in terms of three core concepts, the first being the dominant one.

- Mintzberg points out some general limitations of a professional organization, or bureaucracy, with respect to self-control and innovation. The discrepancies have been interpreted in that light. Two other possible, complementary, interpretations have been distilled from the literature.
- Innovation will fail if the original idea is not sound (theory failure) or if practical impediments hamper its implementation (programme failure).
- Organizational structures and processes tend to oscillate as ideas are reconsidered in the light of practical experiences. The idea may have been correct, but in the light of experience a well-proven alternative is preferred.

The research results of this longitudinal case study can roughly be represented as follows. The description and analysis of the curriculum development have revealed some discrepancies between planning and implementation: innovative educational principles have not been effectuated to the expected degree. Strikingly, the description and analysis of the labour market reveals that the students and first cohorts of graduates are reasonably to well satisfied with the programme and with only a few exceptions have all secured a function. Moreover, graduates appear actually to have landed in the type of position envisaged before the course was started. The description and analysis of the organizational development have resulted in a model which indicates, for each organizational feature distinguished, the transition from simple structure to professional bureaucracy. The striking fact is that the developments through which the organization has passed, confirm the findings from the scientific literature on organizations. That means that the newly created organization has followed a normal and predictable life cycle and will continue to do so.

The discrepancies observed between the original planning and the actual implementation have been interpreted in terms of three core concepts. The accent is on the transition from a simple type of organization to professional bureaucracy. The transition from a simple structure is set in motion by the growth of the organization, more complex tasks, inroads into a dominant coalition, staff turnover and progressive heterogeneity of the professionals. Moreover, search for efficiency is gaining importance. The transition to a professional bureaucracy alters the coordinating mechanism: greater

emphasis on standardized knowledge and skills, less on central decision making and limitation of control mechanisms. Training and internal socialization, very important in innovative circumstances, become less intensive. At the same time (also owing to the growth of the organization and the inflow of new teachers) the autonomy of the professionals and their control of their own activities increases. Professionals concentrating on their own interests tend to slow down the dynamics of the organization. Authority and decision making are decentralized, defensive evasion and non-intervention coming to the fore. No longer is there question of a dominant coalition. As a result, the professional organization that has been the object of this case study finds its possibility of controlling innovations curtailed. Thus, experiences with innovative concepts are piling up. Effectuation of these innovative concepts have been disappointing through theory failure (wrong ideas) or programme failure (practical impediments). Two responses then suggest themselves: either to optimize, or to return to the old situation. By the theory of oscillation in organizations and the above mentioned limited control of the professional bureaucracy, the pressure to opt, wholly or in part, for the old situation, is strong. It is reinforced by external socialization and the lack of internal socialization. The result is a trend to return to traditional elements rather than to follow innovative concepts. Old or well known problems of academic organizations thus become visible. The pressure towards traditional approaches is also strengthened by the fact that education is felt to be less important as research is higher valued.

This case study has resulted in a more profound typology of the professional organization. Moreover, it has revealed a clear relation between the developments of curricula and organizations.

The purpose of this case study was to get a better insight in the possibilities of control within a professional organization from the discrepancies between the original planning and the actual implementation. The conclusion is that innovations in a professional organization are difficult to realize or to maintain. The chances of success can be much enhanced by giving ample attention to training and internal socialization and to the maintenance of a dominant coalition. Besides, an open eye for the external standardization of knowledge and skills is indispensable. In a relevant quotation, Mintzberg, holding forth about the limitations of change in a professional organization, aptly expresses the problem as he speaks of 'the slow process of changing the professionals - changing who can enter the profession, what they learn in its professional schools (ideals as well as skills and knowledge), and thereafter how willing they are to upgrade their skills' (Mintzberg, 1979, 379).

Curriculum vitae

Jan Moen werd op 29 maart 1946 geboren te Utrecht. Na het doorlopen van de middelbare school (HBS-B) en het vervullen van de militaire dienstplicht begon hij in 1967 met de studie chemie aan de Rijksuniversiteit te Leiden. In 1973 legde hij het doctoraal examen chemie af, met als bijvakken organisatiesociologie en de ontwikkeling van het Nederlandse wetenschapsbeleid. Tijdens en na deze studie volgde hij een doctorale cursus organisatiesociologie aan de Rijksuniversiteit Leiden. Hierop volgde een projectaanstelling als wetenschappelijk medewerker bij de werkgroep Chemie en samenleving aan de Rijksuniversiteit Leiden. In 1975 werd hij als beleidsmedewerker onderwijs aangesteld bij de medische faculteit van de Erasmus Universiteit. Vanuit die functie vond een deeltijdse detachering plaats bij de vakgroep Onderwijsresearch van de medische faculteit. Daarnaast was hij in deze en een latere periode als free-lance medewerker wetenschapsbeleid verbonden aan het Chemisch Weekblad en de Volkskrant. In 1980 werd hij als beleids- en organisatieadviseur aangesteld bij de Rijksuniversiteit Limburg. Vanaf 1981 is hij werkzaam bij de studierichting Beleid en management gezondheidszorg aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam, eerst als directeur/wetenschappelijk hoofdambtenaar en later als part time universitair hoofddocent beleid en management. Sinds enige jaren is hij in de gezondheidszorg werkzaam als organisatieadviseur vanuit het bureau Moen & de Roo, vormgevers van strategie en management in de gezondheidszorg, te Den Haag.

